Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470751
Centre d'intérêt: 960

Martineau, Stéphane.

Evolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours /. Stéphane Martineau, Clermont Gauthier, Maurice Tardif. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1993.
vi, 228 p. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 14)

Résumé en quatrième de couv. Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-89326-034-9

Vedette(s)-secondaire(s): Gauthier, Clermont * Tardif, Maurice * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Education physique * Evolution des programmes * Etude comparative * Instrument d'analyse * Historique * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. A partir d'une grille d'analyse comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.) les auteurs ont étudié chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager les grandes tendances évolutives.

Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

ÉVOLUTION DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE DE 1861 À NOS JOURS

Stéphane Martineau
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 14, 1993

LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

94-70751

Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours

Stéphane Martineau
Clermont Gauthier
Maurice Tardif

Données de catalogage avant publication (Canada)

Martineau, Stéphane

Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours

(Les Cahiers du LABRAPS. Série Études et documents, 14)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89326-034-9

1. Éducation physique - Étude et enseignement (Primaire) - Québec (Province) - Histoire. 2. Éducation physique - Étude et enseignement (Secondaire) - Québec (Province) - Histoire. 3. Éducation physique pour enfants - Québec (Province) - Histoire. I. Gauthier, Clermont, 1951- . II. Tardif, Maurice, 1953 . III. Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires. IV. Titre. V. Collection.

QV225.Q8M37 1994 796'.07'09714 C94-940358-X

Dépôt légal 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-034-9
© LABRAPS

C'est l'homme qui, toujours et partout,
a su faire de son corps un produit de
ses techniques et de ses représentations.

Claude Levi-Strauss

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....

INTRODUCTION 1

1- Présentation de la recherche 1

2- Méthodologie et matériaux 4

PREMIÈRE PARTIE :

EN GUISE D'ENTRÉE EN MATIÈRE 9

1- Préambule 11

2- De l'importance du corps dans toute société 12

3- Au sujet de l'éducation physique et des sports 17

4- Une petite histoire de l'éducation physique au Québec 21

4.1 L'hygiène, la force et le savoir vivre (de 1861 aux années 1920) 21

4.2 L'ordre et la discipline (des années 1920 aux années 1940) 24

4.3 L'homme est un tout (des années 1940 au début des années 1960) 26

4.4 Les changements à partir de la révolution tranquille 28

DEUXIÈME PARTIE :

ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE 33

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE 35

A- OBJETS CULTURELS 35

Finalités 35

Contenu 53

Activités d'apprentissage 58

Stratégies d'enseignement 61

Évaluation 65

B- OBJETS MATÉRIELS 69

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME 72
RATIONNEL 72
Principes d'organisation de cette matière 72
Justification des éléments prescrits dans cette matière 74
REPRÉSENTATIONS QUI FAÇONNENT L'IDÉOLOGIE DE CETTE MATIÈRE 77
Représentation des valeurs privilégiées 77
Représentation de la société 81
Représentation de l'homme éduqué 84
Représentation de l'enfance 88
Représentation du rôle du professeur 91
Représentation de l'apprentissage 95
3- RÉSUMÉ SYNTHÈSE 99
4- BIBLIOGRAPHIE 102
5- LISTE DES PROGRAMMES CONSULTÉS 107

TROISIÈME PARTIE :
GRILLES D'ANALYSE SPÉCIFIQUE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE 109
Programme de 1861 111
Programme de 1873 119
Programme de 1905 125
Programme de 1923-1927 133
Programme de 1929 (écoles primaires supérieures) 143
Programme de 1938 151
Programme de 1948 159
Programme de 1958-1959 169
Programme de 1963-1964 (écoles secondaires) 179
Programme de 1971 (écoles maternelles et élémentaires) 187
Programme de 1974 (écoles secondaires) 195
Programme de 1981 (écoles primaires) 207
Programme de 1981 (écvoles secondaires) 219

AVANT-PROPOS

Ce rapport de recherche sur l'évolution des programmes d'éducation physique s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste portant sur la Réforme scolaire au Québec. Sous la responsabilité de Pierre W. Bélanger du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval, le Groupe d'Étude sur la Réforme de l'Éducation au Québec (GEREQ) a analysé l'évolution des structures, des populations et des programmes scolaires. Ce dernier volet, dont nous assumons conjointement la direction, fera l'objet, dans les mois à venir, de plusieurs rapports de recherche portant sur l'évolution des différentes disciplines scolaires. Le présent rapport traitant de l'évolution des programmes d'éducation physique est le troisième de cette série.

Ces travaux de recherche sur les programmes ont d'abord pu être réalisés grâce à l'appui financier du FCAR et du CRSH, organismes auxquels nous exprimons notre gratitude. Nous tenons à remercier également monsieur Pierre W. Bélanger qui nous a fourni tout le soutien demandé. Il faut aussi souligner l'inestimable collaboration de monsieur Robert Blais qui a pu nous procurer plusieurs documents d'archives indispensables à la recherche. De plus, nous voulons remercier sincèrement tous les chercheurs* de notre équipe pour leur travail assidu tout au long des différentes étapes du processus. Finalement, on ne peut passer sous silence les contributions respectives du LABRAPS et du Département de psychopédagogie sans lesquelles ce rapport n'aurait sans doute pas vu le jour.

Clermont Gauthier
Maurice Tardif
Responsables du volet sur l'étude des programmes
Département de psychopédagogie
Université Laval

---

* Le masculin employé tout au long du texte l'est sans discrimination aucune et seulement dans le but de faciliter la lecture.

constate, à l'intérieur d'un programme dont l'application s'étale parfois sur quelques dizaines d'années, plusieurs changements successifs, parfois même assez substantiels qui affectent telle ou telle matière. Il semble donc pertinent d'examiner de façon plus approfondie l'évolution non seulement des programmes généraux mais aussi l'évolution des matières. C'est dans cette optique que nous avons entrepris l'étude des programmes d'éducation physique, dont nous présentons ici les résultats.

Ce texte se propose donc de retracer, de décrire et d'analyser l'évolution de l'enseignement de l'éducation physique telle qu'elle apparaît à travers les différents programmes scolaires consacrés à cette matière depuis 1861 jusqu'à nos jours. Nous entendons considérer cette évolution sous le rapport des continuités et des ruptures qui s'y manifestent. Les questions qui nous intéressent ici sont les suivantes : lorsqu'on considère les programmes d'éducation physique sur une longue période, leur évolution interne est-elle marquée par des phénomènes de continuité et/ou de rupture? Quand et comment interviennent les ruptures, si ruptures il y a? Comment se manifestent les continuités? Dans les deux cas, continuités et/ou ruptures, s'agit-il de phénomènes qui affectent l'ensemble des programmes ou seulement certaines de leurs caractéristiques?

Cette recherche porte exclusivement sur les programmes de l'école francophone primaire et secondaire publique; elle laisse donc de côté tous les programmes des écoles privées ou spécialisées, les programmes des collèges classiques, des instituts de formation technique ou professionnelle[2], ainsi que les programmes des écoles maternelles et des ordres d'enseignement postsecondaires. Trois raisons ont motivée cette restriction importante. Exposons-les succinctement, en dégageant quelques-unes de leurs implications en ce qui a trait à l'orientation de cette recherche.

A) Ce choix s'explique d'abord par un souci de cohérence quant à l'objet étudié. En effet, bien que «l'école primaire et secondaire» corresponde à une réalité assez hétérogène à travers le temps, notamment aux plans de son organisation interne, des

---

2 Sauf si cette formation technique ou professionnelle est offerte dans le cadre des programmes généraux en tant que filière de formation spécialisée à la fin du cours secondaire ou de ce qui en tenait lieu auparavant.

INTRODUCTION

1- Présentation de la recherche

Ce texte, consacré à l'évolution des programmes d'enseignement de l'éducation physique, est le fruit d'une recherche[1] que nous poursuivons depuis plus deux ans, portant sur l'histoire générale des programmes scolaires au Québec depuis le milieu du XIXe siècle jusqu'à nos jours.

Soulignons d'entrée de jeu que l'histoire des programmes scolaires au Québec constitue, dans une certaine mesure, un domaine peu exploré. En effet, relativement à l'évolution des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire (école francophone publique) considérés dans leur globalité, le premier découpage chronologique opéré par Grégoire (1987) offre certains repères pertinents pour une analyse des réformes entreprises depuis le XIXe jusqu'à ce jour. Cependant, le travail de Grégoire se limite surtout à l'étude des politiques éducatives qui ont inspiré les programmes, sans procéder à une analyse vraiment exhaustive et systématique des programmes eux-mêmes. De plus, il laisse complètement dans l'ombre tout un pan important de l'histoire des programmes, à savoir l'évolution plus particulière et souvent assez différente les unes par rapport aux autres des diverses matières que l'on retrouve dans les programmes. Sur ce thème, nos travaux montrent que l'histoire globale des programmes et l'évolution des matières spécifiques que l'on retrouve dans ces mêmes programmes ne coïncident pas nécessairement. Par exemple, certaines transformations importantes des programmes généraux laissent à peu près intactes certaines matières; à l'inverse, on

---

1 Cette recherche est subventionnée par le CRSH et le FCAR; elle est codirigée par Clermont Gauthier et Maurice Tardif, tous deux professeurs à l'Université Laval, en sciences de l'éducation. Cette recherche constitue l'un des trois volets d'un projet de recherche plus vaste, portant sur la réforme scolaire au Québec, projet dirigé par Pierre W. Bélanger, professeur à l'Université Laval, en administration et politique scolaires. Ces trois volets — programmes, populations, structures scolaires — sont sous la responsabilité d'un ensemble de chercheurs qui forment le Groupe d'études sur la réforme de l'éducation au Québec (GEREQ).

instances qui la contrôlent, des groupes qui y interviennent, des idéologies qui la légitiment, il n'en reste pas moins qu'on peut normalement la distinguer, au cours de la période couverte par notre étude, des autres institutions éducatives mentionnées plus haut.

B) Ce choix s'explique aussi, comme nous le disions en commençant, par la relative nouveauté de l'entreprise que nous poursuivons : sans être tout à fait une *terra incognita*, l'histoire des programmes scolaires reste pour l'essentiel assez mal connue et très peu étudiée. Même les ouvrages spécialisés consacrés à l'histoire de l'éducation et du système scolaire au Québec se limitent à un survol souvent très général des programmes, concentrant plus souvent qu'autrement leurs analyses sur l'évolution des structures et des politiques scolaires. Pourtant, nous croyons que les programmes constituent une voie d'accès privilégiée et trop longtemps négligée, pour la connaissance de l'institution scolaire et de son évolution. En effet, si toute institution sociale peut être étudiée du point de vue de ses structures et de ses orientations politiques, seule l'école a pour mission première de transmettre une certaine culture et certains savoirs. Or on peut dire que les programmes scolaires, élaborés par les responsables de l'éducation, représentent la mise en forme légitime et officielle de cette culture et de ces savoirs. Cette mise en forme doit être vue elle-même comme une phase d'un processus complexe qui commence en dehors de l'école et se termine dans les classes. Au sein de ce processus, les programmes comportent, pour utiliser une notion à la mode mais ici signifiante, deux *interfaces* : ils sont reliés d'une part à une culture sociale qu'ils doivent intégrer à l'école et, d'autre part, à l'action pédagogique concrète des maîtres, dont ils balisent le cours.

C) Ce choix s'explique enfin par l'ampleur même de la tâche et par l'extrême abondance et diversité des matériaux à traiter. En effet, comme nous aurons l'occasion de l'observer à de multiples reprises, ce qu'on appelle les «programmes scolaires» renvoie à une masse de documents fort hétérogènes selon les époques et selon plusieurs points de vue : origine, facture, contenu, etc. Dans cette optique, il convenait de ne pas multiplier indûment les matériaux à la base de la recherche et de limiter notre enquête à un champ de travail aux dimensions somme toute déjà plus que respectables.

2- Méthodologie et matériaux

La démarche adoptée pour la conduite de cette recherche s'est organisée en cinq étapes :

a) Nous avons d'abord identifié, repéré et classé chronologiquement un peu plus d'une quinzaine de programmes portant sur l'enseignement de l'éducation physique au primaire et au secondaire, programmes échelonnés de 1861 à 1981.

b) Pour en extraire les éléments pertinents, nous avons utilisé ensuite une grille d'analyse inspirée des travaux de Brassard (1977) sur l'organisation du curriculum et de Zaïs (1976) sur les fondements du curriculum.

c) Nous avons adapté cette grille générale pour l'analyse des matières particulières; elle a été testée sur quelques programmes et remaniée ensuite en fonction des problèmes rencontrés.

d) Nous avons ensuite appliqué cette grille aux programmes d'éducation physique.

e) Enfin, nous avons systématisé, analysé et interprété les informations retenues grâce à la grille d'analyse. Ces différentes étapes ont également été appuyées par la lecture de divers documents pertinents : manuels de pédagogie correspondant à l'époque des programmes, documents du Conseil de l'Instruction publique ou du ministère de l'Éducation, revues pédagogiques, rapports de commissions, etc.

Compte tenu que la notion de programme (ou de curriculum) présente dans la littérature spécialisée, un grand nombre de définitions, il est nécessaire de dire ici quelques mots sur la façon dont nous avons conçu notre approche et notre grille d'analyse des programmes d'éducation physique.

Jean Brassard (1977) propose une définition du curriculum simple mais fort pertinente pour notre tâche. Pour lui, le curriculum est un plan d'action pédagogique. C'est d'abord et avant tout un document écrit. Il est le résultat de délibérations sur ce

qu'il est souhaitable de réaliser dans un contexte de classe précis à l'intérieur de limites de temps et d'espace. L'intérêt de cette approche est de concevoir le curriculum comme résultat d'une entreprise de délibération entre acteurs dans un contexte donné et compte tenu de contraintes multiples : économiques, idéologiques, culturelles, sociopolitiques, éducatives, etc.

Globalement, il est possible de circonscrire le contexte de l'action pédagogique. Brassard identifie trois catégories d'objets significatifs pour le curriculum : des objets sociaux, culturels et matériels. Des objets sociaux que sont les professeurs, les élèves, la direction, les parents, etc. Ces acteurs ont des qualités et réalisent des performances qui influent sur le plan. Ensuite des objets culturels qui comprennent les objectifs, les contenus, les modalités d'apprentissage, les modalités d'enseignement, les modalités d'évaluation, la discipline, la motivation, le climat académique, les relations interpersonnelles, l'organisation du temps, l'organisation de l'espace. Habituellement un curriculum est composé de décisions au sujet de quelques-uns ou de la totalité de ces éléments. Finalement des objets matériels qui regroupent l'équipement de base, l'équipement didactique, etc.

Le modèle de Brassard, malgré sa grande commodité, a le défaut de ne pas tenir suffisamment compte de dimensions plus ou moins explicites sous-jacentes au curriculum et que Zais (1976) nomme «fondements du curriculum». Ceux-ci sont pour lui les postulats sur la nature de la connaissance, de la société, de l'individu, de l'apprentissage. Il faut donc compléter la vision de Brassard par une autre qui s'inspire de celle de Zais. En nous inspirant de ces auteurs et en adaptant leurs propositions à la nature de nos matériaux, nous avons conçu une grille d'analyse des programmes d'éducation physique qui présente les caractéristiques suivantes :

1- Elle est descriptive. Elle ne vise pas à juger de la valeur des programmes mais à faire ressortir leurs diverses composantes.

2- Elle est centrée sur l'étude du programme considéré comme document écrit.

3- Elle est globale. Elle vise à examiner différentes facettes du programme tant au niveau de ses considérations sur les acteurs en présence que sur les objets culturels à transmettre et que sur le support matériel décrit.

4- Elle cherche à voir non seulement les éléments habituels du programme (but, contenu, activités d'apprentissage, etc.) mais aussi le programme au niveau de ses fondements, c'est-à-dire de ses énoncés sur l'homme, sur la société, sur l'apprentissage, etc.

5- Elle implique une conception du programme comme étant le résultat de délibérations. Dans cette optique, nous nous intéressons à l'étude des contextes et des instances où sont construits les programmes et les argumentations développées par les différents acteurs qui participent à leur élaboration. Nous présentons dans le tableau suivant la grille que nous avons conçue et appliquée aux différents programmes d'éducation physique.

TABLEAU 1

Grille d'analyse des programmes d'éducation physique

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE PROGRAMME (TITRE) ANNÉE
1- ANALYSE DE LA MATIÈRE
A- **OBJETS CULTURELS** **Finalités** Finalités, buts et objectifs visés par cette matière Provenance des objectifs de cette matière (sources) Formulation des objectifs (Degrés de précision) Secteurs touchés par les objectifs (Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.) Centration des objectifs (Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société) Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs **Contenus** Structure des contenus Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières **Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière** Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage **Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière** Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière **Évaluation des apprentissages de cette matière** Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)
B- **OBJETS MATÉRIELS** **Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière** Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel) Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré
2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME
Rationnel Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.) Justification des éléments prescrits dans cette matière **Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière** Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur) Représentation de la société proposée Représentation de l'homme éduqué Représentation de l'enfance Représentation du rôle du professeur Représentation de l'apprentissage
3- NOTES ET COMMENTAIRES
Remarques particulières
4- BIBLIOGRAPHIE

Cette grille nous a permis d'effectuer une première analyse de chacun des programmes d'éducation physique en fonction des dimensions retenues. En ce qui concerne l'interprétation et le repérage des transformations et des continuités qui marquent l'évolution des programmes d'éducation physique, nous nous sommes appuyés sur les treize grilles remplies. Celles-ci correspondent chacune à un programme ou à une version du programme d'éducation physique que nous avons comparées selon chacun des critères de la grille d'analyse. Cette analyse transversale des programmes a fait ressortir, thème après thème, l'évolution et l'ampleur des changements survenus et a permis d'aboutir à un certain nombre de résultats qui seront présentés dans la deuxième partie du rapport. Nous avons aussi ajouté, dans une troisième partie, les éléments d'informations tirés de chacun des programmes à partir des grilles.

Précisons que la première partie de cet ouvrage est composée de trois textes dont le contenu n'est pas tiré directement de la grille d'analyse. Il s'agit d'une entrée en matière qui définit à la fois l'importance du corps et de l'éducation physique et trace une brève histoire de cette matière au Québec. Par ailleurs, comme nous venons de le mentionner, la deuxième partie est composée de l'analyse des grilles à proprement parler. Quant à la troisième partie, elle est constituée des grilles elles-mêmes.

Première partie

En guise d'entrée en matière

1- PRÉAMBULE

Cette première partie de notre étude se veut une mise en contexte de la problématique entourant l'enseignement de l'éducation physique. Pour ce faire, nous avons cru bon d'inclure trois courts chapitres situant le lecteur sur les aspects suivants : le corps, l'éducation physique et les sports, et une histoire condensée de cette matière au Québec. Notre approche s'inspire avant tout des recherches en sciences sociales.

Le but du premier chapitre est de bien cerner ce que représente le corps comme objet à la fois individuel et social et d'identifier les enjeux qui entourent sa socialisation. En outre, l'éducation physique est la seule matière qui a le mandat formel d'agir sur le corps et cela lui confère une place particulière dans le système d'enseignement. C'est pourquoi le sort qu'on lui réserve en dit long sur le rapport qu'entretient la société avec le corps. Quant au deuxième chapitre, il tente d'illustrer très brièvement comment s'est constituée l'éducation physique. À cette occasion nous faisons ressortir ses liens étroits avec le sport. Mais, surtout, nous démontrons les enjeux sociaux qui traversent l'enseignement de l'éducation physique et la pratique des sports dans notre société. Finalement, le troisième chapitre trace une très brève histoire de cette matière au Québec. Nous avons découpé ce texte par périodes auxquelles correspondent des finalités, des buts et des objectifs particuliers. Ce découpage repose sur l'analyse des programmes scolaires québécois.

Nous croyons que cette entrée en matière n'est pas superflue. Elle permet de définir le terrain d'investigations. Elle fournit également un outil à partir duquel le lecteur peut passer graduellement du plus général (le corps) au plus particulier (l'enseignement de l'éducation physique au Québec). Ainsi, il est à même de saisir les points que nous jugeons importants dans la problématique.

2- DE L'IMPORTANCE DU CORPS DANS TOUTE SOCIÉTÉ

Le corps est l'une des vieilles obsessions de l'Occident. Bien avant l'ère chrétienne, les Grecs lui ont accordé une attention particulière; nous n'avons qu'à songer aux jeux olympiques et aux lignes parfaites de leurs statues. En fait, de tout temps le corps a donné lieu à des sentiments souvent contradictoires mêlés de méfiance et de mépris ou bien de respect et d'admiration. D'ailleurs, comme le souligne Jacques Ulmann : *«Le corps ne peut être objet de connaissance sans susciter des jugements de valeur»* (1982, p. 1). Point de mire des passions, vecteur de sens, objet symbolique et enjeu du pouvoir, le corps revêt un grand intérêt non pas seulement pour l'individu mais pour toute société. C'est pourquoi l'éducation physique - parce qu'elle vise avant tout le travail sur le corps - s'avère être une matière scolaire de première importance. Dans nos sociétés, c'est cette matière qui a reçu le mandat explicite de former et de socialiser le corps de l'enfant.

Le corps représente un défi pour l'homme car il est en quelque sorte savoir immédiat (je suis au monde par mon corps), possibilité de connaissance (il nous fournit les coordonnées spatiales et temporelles) et totalité indivise (il est synthèse perceptive). C'est ce qui fait dire à David Le Breton : *«Le corps est la condition même de l'homme, le premier vecteur de sens»* (1985, p. 19). Le corps est donc une évidence à tel point qu'il disparaît le plus souvent du champ de la conscience et se dissout dans les activités quotidiennes. Être réel de connaissance ontologique, le corps n'échappe cependant pas au modelage exercé par la société : que l'on pense seulement à la mode vestimentaire et aux techniques d'hygiène. En fait, il exprime généralement de façon assez fidèle la position de l'acteur dans sa collectivité. Jean Baudrillard formule ce fait de la façon suivante : *«(...) dans quelque culture que ce soit, le mode d'organisation de la relation au corps reflète le mode d'organisation de la relation aux choses et celui des relations sociales»* (1970, p. 200).

Ce qu'évoque ici le sociologue français c'est, en quelque sorte, que l'ordre social peut être vu comme un vaste champ symbolique qui change au gré de l'évolution des sociétés. Le corps appartient à ce symbolisme; il fait partie du système de sens (David

Le Breton, 1985, pp. 25-26). Avec le langage, il constitue l'un des deux axes symboliques de l'existence humaine qui fondent l'individu comme être social et qui lui permettent de jouer le rôle à la fois de récepteur et d'émetteur d'informations. En somme, comme le déclare David Le Breton : *«Le corps est une donnée socialisée, sémantisée»* (1985, p. 43). C'est ainsi qu'on peut affirmer que les corps habités par les hommes sont tout aussi variés que les espaces et les temps où ils évoluent.

Dans d'autres sociétés, le corps n'est en aucune façon séparable du sujet. Il en fut d'ailleurs ainsi en Occident jusqu'au Moyen Âge et la culture populaire garde quelques vestiges de cette pensée. La notion de corps comme objet distinct de l'être est une invention européenne née à la faveur de la rupture entre la culture savante et la culture populaire. Elle accompagne d'une certaine façon l'avènement de la bourgeoisie et la montée de l'individualisme à partir de la révolution industrielle. Donc, avec la modernité le corps et l'individu deviennent comme deux étrangers. Renvoyant à Descartes, la vision qui s'impose est celle du corps machine. Mais laissons encore ici la parole à David Le Breton : *«L'individualisme invente le corps en même temps que l'individu; la distinction de l'un engendrant celle de l'autre dans une société où les liens entre les acteurs sont plus relâchés, moins sous l'égide de l'inclusion que sous celle de la séparation. Une série de rituels ont alors pour fonction de gérer une relation au corps devenue plus indécise. Des codes de savoir-vivre, impliquant des étiquettes corporelles précises se mettent en place et socialisent la relation avec le corps sur le mode du refoulement. Les valeurs affectées au corps sont plutôt négatives, elles associent celui-ci à la gêne, voire à la honte, à l'erreur (Descartes). Elles buttent sur ce supplément ambigu, indigne, mais sans lequel l'homme ne serait pas»* (1990, p. 159).

La modernité (de la révolution industrielle à la deuxième guerre mondiale) aura deux attitudes envers le corps. La première se caractérise par le soupçon et la tentation continuelle de le faire disparaître le plus possible. La seconde exalte le ressenti et prône le salut par le corps (c'est le royaume de la séduction, l'obsession de la forme, du bien-être et le culte de la jeunesse). Ces deux courants de pensée, en apparence complètement

divergents, se rejoignent malgré tout en ce qu'ils représentent le corps dissocié de l'individu qu'il incarne. Ils font du corps un «en-soi».

Quant à elle, la société post-moderne (qui s'instaure après le second conflit mondial) tend à privilégier la représentation positive du corps, celle qui en fait un instrument structuré, un corps-objet rationalisé et manipulé comme valeur. Il faut le soigner, le chérir et l'exhiber. Le corps acquiert une dignité et une intégrité jadis totalement occultées car, désormais, il est l'instrument de la séduction. C'est ce qui amène Gilles Lipovetsky (1989, pp. 88-89) à prétendre que la grande dichotomie entre le corps et l'esprit, caractérisant l'époque moderne, ne tient tout simplement plus de nos jours. L'auteur précise : *«Le corps psychologique s'est substitué au corps objectif et la prise de conscience du corps par lui-même est devenue une finalité même du narcissisme: faire exister le corps pour lui-même, stimuler son autoréflexivité, reconquérir l'intériorité du corps, telle est l'oeuvre du narcissisme. Si le corps et la conscience s'échangent, si le corps, à l'instar de l'inconscient, parle, il faut l'aimer et l'écouter, il faut qu'il s'exprime, qu'il communique, de là émane la volonté de redécouvrir son corps du dedans, la recherche forcenée de son idiosyncrasie, soit le narcissisme même, cet agent de psychologisation du corps, cet instrument de conquête de la subjectivité du corps par toutes les techniques contemporaines d'expression, concentration et relaxation»* (1989, p. 89).

Cet objet d'attention ne semble pas avoir échappé au regard de l'État et des groupes qui exercent le pouvoir. Pour illustrer cela, Jean-Marie Brohm, leader en France d'un courant idéologique qui récuse le sport, propose une thèse qui se résume en trois points :

1) L'ordre social assure la production et la reproduction d'un ordre corporel.
2) Les institutions qui détiennent le pouvoir reposent sur des fondements corporels.
3) *«L'emprise culturelle et l'hégémonie idéologique dominante (celle des classes dominantes) s'exerce prioritairement par le truchement d'une politique du corps légitime qui assigne à tous les agents sociaux un statut, une fonction, un rôle corporels. La culture et la socialisation dominantes du corps sont aussi des mécanismes de domination dans, par et à travers le corps. L'insti-*

tution sportive et la sportivisation de toutes les pratiques et techniques corporelles établissent le modèle idéologique d'un corps sportif axé sur les valeurs de la compétition, du rendement et du record» (1982, p. 113).

Au delà de toute polémique autour de la perspective à adopter, il faut tout de même souligner que le corps apparaît bien comme l'enjeu d'une appropriation. Le pouvoir qu'on exerce sur lui vise, dans une certaine mesure, à contrôler l'individu au nom de normes et de valeurs jugées essentielles. Le discours sur le corps reflète donc les orientations normatives du groupe de ceux qui définissent la situation. De cette façon, les mesures prises sur le corps - le pouvoir objectivé dans l'action - tentent de prolonger en opérations concrètes les valeurs prônées. L'enjeu semble bien être de taille car on cherche ni plus ni moins à créer un homme à l'image de nos idéaux. En quelque sorte, il s'agit du contrôle de l'intérieur, du contrôle intériorisé, le contrôle fait homme. En y allant de son discours dénonciateur, inspiré de sa perspective néo-marxiste, Jean-Marie Brohm nous rappelle tout de même cet élément important, à savoir que le pouvoir social doit s'exercer aussi sur le corps : *«Tout pouvoir tient et se maintient par la violence réelle ou symbolique sur les corps. Tout pouvoir est travail au corps, stratégie d'emprise qui fait du corps un enjeu, une cible, un instrument de domination»* (1982, p. 121). Cet aspect se confirme tout particulièrement à partir du XIXe siècle où le corps devient de façon très évidente un enjeu du pouvoir. À titre d'exemple, c'est à ce moment que l'école et l'armée sont choisies comme lieux privilégiés de lutte contre les préjugés et la résistance face à l'éducation des soins du corps mise de l'avant par les progrès de la médecine (Yannick Ripa, 1988, pp. 47-54). C'est aussi à cette époque que la gymnastique se voit accorder deux fonctions : 1) uniformiser et discipliner les morphologies et 2) habituer les jeunes à bien se tenir (Georges Vigarello, 1978).

Dominer le corps c'est dominer aussi l'esprit car l'attitude corporelle ne peut être coupée de l'attitude psychologique (et les concepteurs des programmes, avant la réforme de l'éducation au Québec, ne se trompaient pas lorqu'ils reliaient pureté de l'âme et pureté du corps). C'est pourquoi le corps a cette importance. Dans un sens on peut dire qu'il est objectivation du pouvoir, l'exemple frappant de sa réussite dans le

projet de modeler l'homme. Le corps en se montrant, montre le pouvoir. Il prouve de façon ostentatoire (car le corps est toujours d'une certaine façon étalage) la réussite de l'intériorisation de la culture, l'adaptation de l'individu, son intégration fonctionnelle. Le corps ne ment pas, il annonce nos couleurs, il réifie la norme, il la publicise, il fait du marketing. Malgré un potentiel informatif moins grand que la parole, il traduit tout de même l'action posée sur lui dans un univers communicationnel sans équivoque : *«Dressé, parlant le langage du code, le corps est bien "disponible", disponible, c'est-à-dire prêt à assumer ce qu'on lui demandera de faire... Le corps est bien visé comme on vise une cible, pour mettre à l'écart sa dimension de grand théâtre d'ombres...»* (Daniel Denis, 1974, p. 210). Par delà la conscience, il tient le discours de l'ordre social. Le corps est une vitrine par laquelle la culture se laisse regarder. C'est le lieu d'un surinvestissement de sens, une dramaturgie quotidienne où se joue le jeu du pouvoir et de la séduction. Ceci se vérifie tout particulièrement dans nos sociétés : *«Le narcissisme, par l'attention pointilleuse qu'il porte au corps, par son souci permanent de fonctionnalité optimale, fait tomber les résistances "traditionnelles" et rend le corps disponible pour toutes les expérimentations»* (Gilles Lipovetsky, 1989, p. 80).

En tant que vecteur de sens, objet symbolique et enjeu du pouvoir, le corps n'est donc pas «une quantité négligeable», une chose sans importance. Il est investi d'une valeur autant pour l'individu que pour la société. Par le fait même l'éducation physique ne peut être tenue comme une matière sans gravité, une discipline moins déterminante que les autres. Qu'on le néglige, qu'on l'ignore ou, au contraire, qu'on s'en occupe à outrance, le corps occupe une place capitale dans le domaine de l'éducation, domaine par excellence où la société exerce son pouvoir de formation, de socialisation, où elle cherche systématiquement à diriger le sujet. Par ailleurs, il faut bien comprendre qu'à l'école le travail sur le corps ne commence ni ne s'arrête avec la période des cours d'éducation physique. Tout le processus d'éducation en est imprégné. Ce travail de «dressage» ne se fait d'ailleurs pas qu'à l'école; il s'actualise aussi à l'intérieur de la famille, avec les amis, dans la rue, dans les lieux publics, et même, en regardant la télévision. Intégrer et intérioriser sa culture c'est, à côté de mille objets de connaissance, apprendre aussi une vision de son corps, une façon d'être à son corps.

3- AU SUJET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET DES SPORTS

L'éducation physique s'est constituée petit à petit à travers l'histoire et son évolution est étroitement liée à celle des sports. Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, l'éducation physique ne peut être tenue pour une matière sans gravité. En fait, les sciences de l'activité physique, leur prolongement pédagogique et les sports ne sont en aucune manière des pratiques sociales neutres car plusieurs enjeux sociaux s'y greffent. Ces enjeux représentent en quelque sorte l'expression des relations de pouvoir entre les acteurs sociaux.

Les jeux et les exercices corporels sont beaucoup plus anciens que l'institution de l'enseignement scolaire. On peut les voir à l'oeuvre dans toutes les sociétés, de la plus simple à la plus complexe. Généralement ils se manifestent lors de réunions, de fêtes ou encore dans les activités de la vie quotidienne (par exemple, la chasse). Cependant, lorqu'il est question d'éducation physique dans son sens moderne, nous faisons référence à une réalité qui, bien qu'elle ait considérablement évolué à travers l'histoire, se distingue des autres occupations tournées vers le corps (par exemple, la mode vestimentaire ou la coiffure). En fait, comme le souligne Raymond Thomas : «*Si l'éducation physique consiste en des habitudes corporelles apprises pendant la jeunesse elle est de tous les temps, car chaque civilisation possède des techniques du corps. Si l'éducation physique consiste en une discipline scolaire, elle débute à la renaissance. Enfin, si la notion d'éducation physique implique une méthode, elle trouve son origine au XIXe siècle*» (1981, p. 12).

En ce domaine comme en bien d'autres, les Grecs ont joué un rôle particulièrement important. C'est à eux que nous devons les premières méthodes d'entraînement et l'organisation des premières compétitions sportives d'envergure (les jeux olympiques). Par ailleurs, c'est dans la Grèce antique que quatre doctrines essentielles en éducation physique prennent forme à savoir, les courants sportif, militaire, médical et pédagogique (Raymond Thomas, 1981, p. 9). Sans s'étendre sur chacune d'elles, mentionnons simplement que la doctrine sportive nous renvoie bien entendu aux compétitions olympiques dont les Grecs étaient si friands. Pour sa part, la doctrine

militaire est née à Sparte, cité bien connue pour ses vertus guerrières (voir à cet effet Jacques Ulmann, 1982). Quant à elle, la doctrine médicale a vu le jour à partir des thèses d'Hyppocrate, père de la médecine occidentale. Finalement, la doctrine pédagogique s'est constituée sur la base de l'enseignement des philosophes qui reconnaissaient déjà l'importance de la connaissance du corps dans l'éducation d'un homme complet.

Le mot sport vient du vieux français. Le terme *desport* (XIIIe siècle) désignait l'ensemble des procédés par lesquels on pouvait passer agréablement le temps (jeux, conversations, etc.). *Desporter* c'était s'amuser, se distraire. Ce n'est toutefois qu'au XVIIIe siècle, en Angleterre, qu'apparaît le sport moderne. Au siècle suivant (le XIXe), le sport a définitivement acquis ses traits spécifiques : 1) organisation; 2) réglementation; et 3) perfectionnement de la technique (Raymond Thomas, 1981). Bien que déjà enseignée depuis longtemps dans les écoles, c'est à peu près à la même époque (le XVIIIe siècle) que s'élabore le concept d'éducation physique. Cette matière n'a pas une origine didactique. Elle est plutôt à l'interface des approches médicales et éducatives du corps de l'enfant (Pierre Arnaud, 1981, pp. 15-155). Comme le précise cet auteur : *«L'aventure scolaire de la gymnastique, puis de l'éducation physique est étroitement liée au XIXe siècle et à l'avènement de la société moderne. Siècle de la révolution industrielle, tant dans ses aspects techniques et scientifiques, qu'économiques et sociaux, il est aussi celui de la révolution pédagogique puisqu'il a vu se généraliser la scolarité obligatoire, s'élaborer les structures de l'enseignement et s'ébaucher les méthodes nouvelles en éducation»* (Pierre Arnaud, 1981, p. 83).

Une fois bien structurée l'éducation physique, selon Raymond Thomas (1981), poursuivra trois catégories de finalités :

1) Les buts sociaux car, en tant qu'éducation, l'éducation physique exerce une action de la culture sur la nature (apprentissage des valeurs et des normes sociales);
2) les buts biologiques car l'éducation physique cherche à développer les capacités motrices;
3) les buts psychologiques (comprennant les aspects cognitifs, affectifs, esthétiques et créatifs) car cette matière prétend former la personnalité. *«Les secteurs*

cognitifs et affectifs de la personnalité interagissent en effet très étroitement. Un objectif de l'enseignant d'éducation physique consistera en une régulation affective de l'éduqué» (1981, pp. 59-60).

Aujourd'hui, sport et éducation physique semblent de moins et moins séparables. Colonisé par la science (Michel Dostie, 1988, pp. 167-196), le sport occupe maintenant une place très importante dans la pratique des activités physiques, ce qui fait dire à Raymond Thomas : *«L'éducation physique, est devenue l'éducation physique et sportive puis l'éducation sportive et physique»* (1981, p. 3). Pour sa part, Pierre Arnaud précise : *«La problématique de l'intégration de l'éducation physique dans les programmes scolaires se double de celle de l'intégration du sport dans l'éducation physique»* (1989, p. 30).

Historiquement, le sport s'est affirmé en tant que technique du sujet, comme un de ses modes d'individualisation. C'est un lieu d'exercice du pouvoir disciplinaire et, également, *«un moyen de structuration, d'ordonnancement, voire de fabrication des masses et des populations»* (Michel Dostie, 1988, p. 170). En fait, moins l'individu engage son corps dans les tâches quotidiennes de la production de biens et de services - ce qui s'est produit avec l'industrialisation - moins la contrainte que fait peser le travail sur le physique est grande. Cette situation a pour conséquence qu'on se met davantage à l'écoute des besoins du corps (Daniel Denis, 1974, p. 15).

Beaucoup de sociétés ont lié le jeu à l'ensemble de la vie collective en le ritualisant, en le contrôlant et en le chargeant de symbolisme. Par contre, dans notre société post-moderne, le cloisonnement des activités physiques à l'intérieur de lieux et de temps spécifiques (par exemple, à l'école, la récréation ou le cours d'éducation physique) conduit à une sorte d'exclusion du jeu des occupations vues comme sérieuses (il s'agit bien entendu du travail) et à le ramener (le jeu) à sa seule fonction de détente et de distraction. Ainsi, à la suite de Jean-William Lapierre (1985, pp. 79-85), nous pouvons nous demander si les loisirs (surtout ceux qui impliquent le corps) ne sont pas en réalité une déritualisation, une technicisation du jeu. On constate toutefois que l'individualisme et le narcissisme caractérisant l'individu d'aujourd'hui ont donné un nouveau

statut à la fois au sport et au corps : «*(...) le sport voit se déployer des pratiques délivrées du chronométrage, de l'affrontement, de la compétition et privilégiant l'entraînement à la carte, la sensation planante, l'écoute du corps (jogging, planche à voile, gymnastique douce, etc.); le sport s'est recyclé en psychologisant le corps en prenant en compte la conscience totale de soi, en donnant libre cours à la passion des rythmes individuels*» (Gilles Lipovetsky, 1989, p. 31).

Dans une large mesure valable pour les activités de loisirs en société, cette remarque du philosophe français s'applique plutôt mal à l'éducation physique dans les écoles où la contrainte est encore très grande car il s'agit de former l'élève. Parce que l'éducation peut être vue, dans une certaine mesure, comme la mise en forme du corps selon les normes et les règles de la société, tout savoir qu'on applique au physique est une sorte de «répression» (cet aspect est particulièrement visible, au Québec, dans les programmes d'études pré-réformistes). Reconnue comme une matière d'enseignement à part entière, l'éducation physique prend un caractère de plus en plus rationnel (à titre d'exemple, pour le Québec, voir les programmes-habiletés de 1981). Pour Pierre Arnaud (1981) elle perd ainsi ce qui devrait faire sa spécificité : le jeu. En organisant de façon systématique ses pratiques, l'éducation physique ne semble pas admettre l'incertitude, la spontanéité, le désordre : «*Certes les corps bougent, se déplacent plus qu'autrefois. Mais aux formations et évolutions rigides et strictement agencées a succédé une liberté surveillée et restreinte par les règles de l'interdit. Le jeu lui-même est tenu pour suspect parce qu'il suscite des attitudes qui contrarient l'exercice du pouvoir, tant politique que pédagogique*» (Pierre Arnaud, 1981, p. 111).

Toujours selon le même auteur, l'éducation physique, afin d'être totalement intégrée aux programmes d'études, a joué le jeu de l'institution d'enseignement qui oblige les matières scolaires d'une part, à organiser leurs contenus en suivant un modèle intellectualiste et, d'autre part, à structurer ces mêmes contenus selon des critères de rationalité (1981, p. 126). Cela se comprend très bien car «*une nouvelle discipline d'enseignement a d'autant plus de chances d'être reconnue et légitimée qu'elle sera parée des signes distinctifs de "l'orthodoxie scolaire"*» (Pierre Arnaud, 1989, p. 29). En d'autres mots, la plus grande scientificité de l'éducation physique lui a donné une

justification accrue dans un monde où la science occupe pratiquement la place que tenait autrefois la religion.

En somme, de nos jours l'éducation physique enseignée dans les écoles reflète parfaitement les valeurs, les enjeux et les préoccupations de nos sociétés individualistes et techniciennes. Sous des dehors de liberté et d'autonomie, cette matière scolaire ordonne et structure le corps des élèves - au nom, entre autres, d'une expertise scientifique - et propose un discours qui se veut tout aussi impérialiste qu'autrefois. Nous nous retrouvons devant une sorte de paradoxe : les sports et l'activité physique se veulent de plus en plus des pratiques individualisées affirmant l'affranchissement de l'individu des normes rigides du passé (c'est la culture narcissique), pendant que les «spécialistes» contrôlent de manière toujours plus complète cet univers; dictant les standards aux consommateurs que nous sommes devenus.

4- UNE PETITE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU QUÉBEC

4.1 L'hygiène, la force et le savoir vivre (de 1861 aux années 1920)

À partir du dernier tiers du XIXe siècle jusque vers les années 1920, l'éducation physique, dans «la belle province», se limite pour l'essentiel à des exercices de maintien et d'hygiène ainsi qu'à quelques jeux. L'Église recherche avant tout à assurer la propreté du corps et des habits (pour préserver ou rétablir la santé) et à fortifier l'enfant afin qu'il puisse affronter la vie exigeante d'un monde rural et d'un pays où le climat est d'une rudesse peu commune. En contrôlant et modérant la pratique des sports, l'école fait de l'éducation physique une matière - si on peut parler ainsi d'un enseignement qui se résumait à des activités durant la récréation et à des séances d'hygiène en classe - beaucoup plus tournée vers le contrôle des attitudes corporelles que vers le développement du corps de l'élève. En fait, l'objectif visé est de transmettre aux enfants les bonnes «accoutumances» afin de former des adultes rompus à la vie chrétienne et aptes au travail des champs. Toutefois, ce processus d'apprentissage s'inscrit selon un dessein plus élevé, celui de la formation d'un homme complet (une vision humaniste).

L'être humain étant à la fois corps, esprit et âme, l'école a le devoir de l'éduquer globalement sans négliger aucun aspect. Cependant, ce qui prime c'est la réalisation de l'âme bien avant l'esprit et le corps.

Qu'il nous soit permis ici de nous attarder quelque peu sur les idées de Mgr Jean Langevin, afin d'illustrer la conception de l'éducation physique de cette époque. Dans ses écrits de 1864 et 1865, Mgr Langevin reconnaît l'importance des «facultés du corps». Malgré cela, l'ensemble de ses idées est teinté d'une vision négative du corps. L'éducation physique est donc une occasion de péché et en cela elle représente un danger pour la moralité. En réalité, comme le souligne Donald Guay : *«Les idées de Langevin ressemblent beaucoup plus à des remarques sur des situations de faits qu'il a observées et qu'il veut éviter, qu'à des principes ou techniques à appliquer pour atteindre des objectifs»* (1969, p. 31). En cette deuxième moitié du XIXe siècle, une morale rigide structure la vision de l'éducation physique. À tel point que Mgr Langevin prévient les instituteurs de *«se garder de développer chez l'enfant une trop grande sensibilité et les porter à une attention trop minutieuse pour leur santé; ce serait les rendre bien malheureux»* (cité dans Donald Guay, 1969, p. 32). D'ailleurs, le premier objectif du maître doit être d'inculquer la morale chrétienne à ses élèves. Et, en quelque sorte, l'éducation physique a le mandat de servir à cette éducation morale. Toutefois, cette pensée tournée vers un but «spirituel» n'empêche pas Mgr Langevin de recommander la pratique des exercices militaires et ce, pour deux raisons : 1) ils représentent un avantage pour le présent à savoir qu'ils assurent la discipline; 2) ils sont aussi un avantage pour le futur en offrant aux élèves (aux garçons uniquement) la possibilité d'une carrière militaire (Donald Guay, 1969, p. 32). Cette attitude globale, qu'on peut qualifier de puritaine, se retrouve fréquemment sous la plume des membres du clergé québécois. Parce que l'école s'attarde avant tout à la nature surnaturelle de l'être humain, elle néglige bien entendu le corps, objet éminemment naturel. Qu'on en juge par les chiffres qui suivent. Lors de la parution des volumes de Mgr Langevin, les statistiques officielles du Surintendant de l'éducation du Bas-Canada fournissaient un portrait de l'enseignement de l'éducation physique qui ne laisse aucun doute quant au peu d'intérêt porté à cette matière. Sur un total de 202 648 élèves répartis dans l'ensemble des écoles, collèges et académies de la province, seulement 982 pratiquaient

la gymnastique, 187 la natation, 145 l'escrime et 7 l'équitation; pour un total de 1 321 jeunes. Les 201 327 n'avaient droit qu'à des activités physiques très sommaires (Donald Guay, 1969, p. 33).

Donc, à cette époque l'école offre une éducation physique le plus souvent limitée à l'acquisition d'habitudes de propreté et de bienséance et l'organisation de jeux. Le contenu - si on peut s'exprimer ainsi - apparaît comme très éclectique. Nous constatons aussi une absence de directives claires quant aux activités physiques. Ce manque de structure est probablement dû en partie à l'inexistence de matériels et de ressources appropriés. Il peut aussi s'expliquer par le mépris dans lequel l'Église tient le corps. Cette dernière cherche à domestiquer ce qui est «animal» en l'homme. En somme, l'éducation physique peut se pratiquer sous la forme de récréations, de promenades surveillées et, à l'occasion, d'exercices dirigés en plein air ou en classe. Il n'existe aucun programme véritable, aucune instruction substantielle à l'usage des maîtres. L'éducation physique a un aspect principalement instrumental.

C'est ainsi que durant cette période les écoles des villes et celles des campagnes ne reçoivent pas le même traitement en ce qui a trait aux activités physiques proposées aux enfants. Pour les concepteurs des programmes, les jeunes de la campagne ont moins besoin d'exercices physiques à l'école parce qu'ils travaillent déjà à la ferme. C'est pourquoi le temps alloué à l'éducation physique pendant une semaine sera très longtemps supérieur dans les écoles urbaines comparativement aux écoles rurales (dans l'ensemble les jeunes citadins reçoivent des cours qui durent de quinze à trente minutes de plus). On concevait alors que la salubrité des espaces campagnards préservait la santé et que les travaux sur la ferme permettaient le développement de corps sains et athlétiques.

La vision d'une société rurale et agricole véhiculée par l'Église se double d'une préoccupation majeure pour la propreté et l'hygiène. Cet élément ne peut se comprendre que si on se replace dans le contexte de l'époque. Au XIXe siècle, la pauvreté de la population commence à interroger sérieusement certains décideurs. Des médecins et des éducateurs hygiénistes constatent les problèmes suivants : mortalité infantile

élevée, tuberculose, maladies contagieuses, alcoolisme, surmenage des écoliers et des travailleurs. On cherche donc à augmenter l'espérance de vie grâce à une meilleure hygiène. Par exemple, en 1897 J.-J. Desroches déclare que l'hygiène est : *«le complément indispensable de l'éducation de l'enfant puisqu'il embrasse tout ce qui peut contribuer à son développement et à son perfectionnement»* (J.-J. Desroches, Catéchisme d'hygiène privée et publique, Montréal, Cadieux et Derome, 1897, p. 9).

Le courant hygiéniste recommande des activités physiques pratiquées avec modération car les abus peuvent causer des déséquilibres organiques néfastes à la santé. À plusieurs reprises les tenants de cette approche feront des interventions auprès des autorités scolaires pour que l'hygiène soit enseignée à l'école élémentaire et à l'école normale. Deux dates sont à retenir : 1) le 15 mai 1884, première parution du journal d'hygiène populaire; 2) en 1887, formation du Conseil d'hygiène de la province de Québec. C'est comme ça qu'en 1892 on en arrive à ce que l'enseignement de l'hygiène soit déclaré obligatoire dans l'ensemble des écoles (Donald Guay, 1980).

4.2 L'ordre et la discipline (des années 1920 aux années 1940)

Succédant à ces finalités d'ordre essentiellement hygiénique et moral où la santé et la force étaient des objectifs primordiaux (Donald Guay, 1980, p. 20), les années 1920 voient s'accroître un courant militariste qui portera l'accent sur la discipline, l'ordre, l'obéissance et le respect de l'autorité. Les premières manifestations de ce courant militariste se font sentir dès 1830 dans les collèges classiques. Mais, ce n'est qu'en 1866 que le Conseil de l'Instruction publique adopte, en séance extraordinaire, une réglementation incorporant l'entraînement militaire au programme d'enseignement des collèges et des écoles normales (Donald Guay, 1980, p. 32). Il faudra toutefois attendre les années 1920 pour que ce courant gagne les écoles élémentaires : *«Les dirigeants scolaires reconnaissent formellement que l'éducation physique doit être enseignée aux enfants, surtout à ceux des villes qui sont plus sédentaires que ceux des campagnes. Dans leur recherche d'une solution à ce problème, ils acceptent d'intégrer les exercices militaires, proposés par le gouvernement fédéral, dans le programme des écoles du Québec»* (Donald Guay, 1980, p. 30).

Ainsi, certaines écoles se transforment en lieu d'initiation militaire voire même de recrutement. Dans un sens, l'éducation physique, par son association avec le militarisme, devient un devoir national. En 1909 Lord Strathcona fait un don de 300 000 $ au gouvernement fédéral afin de financer l'organisation de l'enseignement des exercices physiques et militaires dans les écoles publiques partout au Canada y compris au Québec. Le 6 octobre 1910 le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique adopte une résolution où il accepte que les exercices de gymnastique et d'entraînement militaire soient enseignés dans les écoles québécoises de la façon proposé par Ottawa. Ces événements ont comme conséquence un accroisement, au fil des ans, des effectifs d'élèves s'adonnant aux exercices militaires : 1911, 5 000 élèves, 1914, 14 000, 1918, 27 000, 1933, 62 510 (Donald Guay, 1980, p. 34).

Cette façon d'aborder la pratique de l'éducation physique met un peu d'ordre et de logique dans le déroulement des séances de gymnastique. La leçon se découpe en trois séquences bien distinctes : 1) l'échauffement; 2) les exercices; 3) le retour au calme. La codification des exercices se fait aussi plus précise : marche, saut, course, etc. La manière de diriger les leçons subit également l'influence du militarisme car on parle de garde à vous et de commandement tout en recommandant à l'instituteur de procéder avec fermeté dans l'intérêt de la discipline du groupe. On peut dire que les buts visés par l'entraînement physique de type militaire étaient d'une part, d'aider à produire et à maintenir la santé du corps et de l'âme et, d'autre part, de former le caractère et développer des qualités mentales et morales jugées supérieures.

Ce courant ne fit pas l'unanimité et donna lieu à certaines critiques; notamment de la part de Jean-Robert Bonnier entre les années 1934 et 1944. Les principales étaient qu'il excluait les filles des pratiques de l'éducation physique, qu'il empêchait le développement d'une conception propre à cette matière - en l'assujetissant aux militaires - et qu'il retardait la formation d'un personnel spécialisé (Donald Guay, 1980, p. 35).

Avec le recul nous constatons que cette période a permis l'ordonnancement des leçons aidant à structurer les séances de gymnastique. Au même moment l'apport des

sciences anatomique et physiologique permettent une meilleure compréhension du corps pendant que la psychologie donne une nouvelle vision du développement de l'enfant (on conseille désormais de tenir compte de l'âge de l'enfant dans l'élaboration des leçons). À caractère militaire, l'éducation physique se caractérisera toutefois par la répétition de mouvements stéréotypés. Cette influence des militaires, sur l'exercice physique et les sports à l'école, se prolongera jusque tard dans les années 1950.

Il faut aussi mentionner qu'au fur et à mesure que la société québécoise (appelée alors canadienne-française) s'industrialise et s'urbanise et que, par le fait même, l'individu a moins recours à sa force physique dans la vie et le travail quotidiens (déclin de l'agriculture et extension du machinisme et du secteur économique des services), le besoin d'organiser des activités physiques à l'école se fait de plus en plus sentir. Le monde se modernisant, la vie devient plus sédentaire et l'espace urbain permet beaucoup moins à la jeunesse de s'activer au dehors du foyer familial. À cet égard la ferme offrait un terrain d'exercices idéal car l'enfant était la plupart du temps mis à contribution dans les travaux agricoles de la famille. En un sens, la prise de conscience de l'importance de l'éducation physique, tout en évoluant comme les autres matières académiques vers une meilleure définition et une organisation plus rigoureuse, semble bien accompagner le déclin du monde rural et l'avènement d'un monde urbain. En somme, les besoins sont d'autant plus pressants que le travail requiert de moins en moins l'emploi de la force physique. D'ailleurs, le discours sur le corps s'est graduellement déplacé, laissant de côté le développement de la force pour accentuer son aspect harmonieux.

4.3 L'homme est un tout (des années 1940 au début des années 1960)

À partir des années 1940 et 1950, l'éducation physique devient de plus en plus présente à l'école. Les programmes d'études nous démontrent que cette matière fait l'objet d'un enseignement hebdomadaire. Les rapports des inspecteurs révèlent toutefois que seules les écoles urbaines incluent la gymnastique au programme scolaire régulier des élèves. Comme on l'a déjà mentionné plus haut, une certaine conception des besoins des élèves selon leur milieu de vie ainsi que le manque d'outils et de

connaissances suffisantes empêchent les écoles rurales de suivre rigoureusement le programme du Conseil de l'Instruction publique. Toutefois, on constate la création des premières écoles privées d'éducation physique : en 1938 celle de Mlle Cécile Grenier et en 1946 celle de la Société canadienne d'éducation physique et récréation. Elles ont pour but d'assurer la formation pédagogique d'un personnel spécialisé en poursuivant les objectifs suivants : 1) un corps sain et vigoureux ainsi qu'alerte et beau; 2) la délicatesse des sens; 3) le développement des aptitudes manuelles.

Cette époque voit l'affirmation de la vision humaniste (au sens classique) de l'éducation physique. Le but suprême est ici de permettre l'émergence d'un homme complet. La pédagogie représente la voie par laquelle cet humanisme pourra atteindre la population dans son ensemble. Dès 1927 l'abbé Georges Courchesne avait fait paraître un ouvrage intitulé : Nos humanités qui sera longtemps le livre-maître des éducateurs. L'auteur y expose l'essentiel de l'orthodoxie humaniste. L'école doit développer harmonieusement toutes les facultés de l'homme selon une hiérarchie où l'âme occupe le haut de l'échelle (ce qui se traduit par une attention toute particulière apportée à l'enseignement religieux). Tout comme la doctrine catholique subordonnait le corps à l'intellect et à l'âme, les pédagogues qui définissent le courant humaniste s'accordent tous pour faire de l'éducation physique l'une des composantes de l'éducation intégrale de l'homme. Cependant, on remarque une fois de plus une tendance très nette à privilégier l'éducation morale et intellectuelle aux dépens de l'éducation du corps. Les manuels les plus souvent utilisés sont le Manuel de pédagogie théorique et pratique de Mgr Ross (Québec, Charrier et Dugal, 1916) et celui de Pédagogie générale de Roland Vinette (Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948). Les deux reconnaissent la primauté de l'intellectuel, du moral, du spirituel sur le corps tout en admettant la nécessité d'un développement intégral de l'homme.

En 1954 paraît un ouvrage capital dans le domaine de l'enseignement de l'activité physique : L'éducation physique dans l'humanisme intégral (Ottawa, Ed. université d'Ottawa, 1954). L'auteur, Antoine Paplauskas-Ramunas - s'inscrivant dans la tradition thomiste - y affirme que l'éducation physique agit non seulement sur le corps, mais également sur la totalité de l'individu : *«Le système normal de l'éducation physique,*

c'est celui qui résulte de l'alliance intime et parfaite des jeux, de la gymnastique, des sports et, enfin, de l'hygiène plénière dont le but souverain est de stimuler l'intégration et de prévenir la désintégration aux divers niveaux de la vie intérieure et extérieure de l'homme» (p. 50).

De sa parution jusqu'au milieu des années 1960, la conception d'Antoine Paplauskas-Ramunas sera enseignée à l'ensemble des spécialistes en éducation physique formés tant à l'université Laval qu'à l'université de Montréal. En somme, l'essentiel de la pensée des humanistes au Québec tient dans les trois points suivants : 1) la primauté du spirituel; 2) le corps suspect (il doit être apprivoisé et soumis) toujours susceptible d'être une occasion de déchéance; et 3) la place somme toute réduite réservée à l'éducation physique.

La période qui va des années 1940 aux années 1960 se caractérise également par un accroissement de l'influence des sciences du corps dans l'élaboration des programmes d'études en éducation physique. De plus, les écoles sont mieux pourvues en matériel, bien que les lacunes soient encore immenses.

En somme, les programmes d'études primaire et secondaire du Québec d'avant la réforme de l'éducation font voir un souci constant de l'ordre et de l'homogénéité à l'école. Ceci reflète assez fidèlement le type de société de l'époque. Tout porte à croire qu'on veut effacer les différences et les déviances aussi petites soient-elles. Cette attitude, cette façon d'exercer le pouvoir, dénote une élite craintive face à un monde en plein changement (des transformations qui ne vont pas dans le sens des intérêts du clergé et des communautés religieuses). Jusqu'à la révolution tranquille, l'Église cherche à maintenir le corps des québécois loin des attraits de la vie moderne et de ses influences «néfastes» et à le modeler sur la doctrine chrétienne.

4.4 Les changements à partir de la révolution tranquille

À la faveur des transformations du système d'enseignement au Québec, à partir du Rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation (en 1964), la conception

de l'éducation physique subit de plus en plus l'influence du scientisme au détriment de l'humanisme traditionnel. Les deux courants de pensée s'accordent toutefois sur la fonction spécifique de cette matière qui est de développer directement la dimension physique de la personne. C'est en 1964 à l'université Laval, au département d'éducation physique, que se manifeste les débuts du courant dit scientiste. Celui-ci accordera la prépondérance à la valeur physique comme objet de l'éducation physique. Le scientisme met l'emphase sur les objectifs suivants : 1) qualités organiques; 2) qualités musculaires; 3) qualités psychomotrices; 4) espression corporelle; 5) expérimentation motrice; 6) habiletés sportives (Donald Guay, 1980, p. 59). Ce courant aura certes une importance à l'école mais il ne réussira pas à occulter complètement l'humanisme (remanié à la sauce moderne, c'est-à-dire de type individualiste) empreint de psychologie et de pédagogie.

En éliminant certains préjugés défavorables au corps, les idéologies sousjacentes à la révolution tranquille ont permis le déblocage complet de l'éducation physique au Québec. De plus, nous croyons que la tenue des Jeux Olympiques à Montréal en 1976 a très fortement accéléré l'organisation des activités physiques et le développement des sports. Ainsi, les instances politiques ne cacheront pas leur intérêt devant les retombées des jeux de Montréal. À titre d'exemple, par l'implantation du projet POMS, concentré surtout sur la clientèle de l'élémentaire et du secondaire, le ministère de l'Éducation désire faire connaître *«simultanément auprès de la population l'illustration des implications et retombées de l'événement (jeux olympiques) sur les plans sportif, éducatif et socio-culturel»* (programme POMS, 1974) et, par le fait même, susciter chez les jeunes le goût de l'effort physique. À cette volonté politique se conjuguera un apport croissant de spécialistes de l'activité physique formés dans les universités québécoises. Rappelons ici les dates de création de certains départements d'éducation physique : l'université Laval en 1954, l'université de Montréal en 1955 et l'université de Sherbrooke en 1963.

Dans le but de bien cerner le divers changements survenus durant ces années capitales, nous avons cru bon de fournir une liste des moments-clefs qui ont jalonné cette période :

- 1965, création d'une division de l'éducation physique au ministère de l'Éducation.
- 1965, création de la Fédération d'éducation physique du Québec transformée en 1972 en Association des Professionnels de l'Activité Physique du Québec (A.P.A.P.Q.).
- Après 1965, Opération 55, mise en place de 55 écoles secondaires polyvalentes équipées de gymnases modernes.
- 1967-68, création des associations sportives inter-collégiales des régions de Montréal (ASIRM) et de l'est du Québec (ASIEQ).
- 1968, mise sur pied du Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports.
- 1968, création de la Fédération du sport scolaire du Québec.
- 1968, structuration de la Confédération des sports du Québec (CSQ).
- 1969, mise sur pied de la Conférence des organismes régionaux de loisirs du Québec (CORLQ).
- 12 mai 1970, annonce à Amsterdam de la tenue des Jeux Olympiques à Montréal en 1976.
- 1970, création de Condition Physique et Sport Amateur par le gouvernement fédéral et début du programme *Jeunesse en forme / Canada fitness award* pour les écoliers canadiens.
- 1971, fondation de l'Association sportive universitaire du Québec (ASUQ).
- 1973, discours du ministre de l'Éducation mettant le secteur de l'éducation physique au rang des priorités ministérielles.
- 1974, le ministère de l'Éducation met sur pied un programme intitulé *Promotion de l'olympisme en milieu scolaire* (POMS).
- 1974, mémoire déposé par l'A.P.A.P.Q. demandant plus de précision dans les objectifs en éducation physique et en sport scolaire.
- Février 1975, rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique en milieu scolaire.
- 1976, Jeux Olympiques de Montréal.

Les années 1980 ont continué dans cette lignée et il est facile de se rendre compte que les activités physiques et les sports sont plus populaires que jamais. Ils se conjuguent aujourd'hui avec le souci d'une saine alimentation et le respect de l'environnement afin de permettre l'épanouissement de l'individu. De plus, les progrès de la médecine aidant, l'idée de prévention a pris de plus en plus d'importance. Devenu presque un objet de culte, le corps est soumis à l'action de professionnels qui l'ont investi de toute part. La connaissance dont il est l'objet se réclame de la science et la population, dans bien des cas, n'a plus qu'à s'en remettre aux «experts» afin de s'orienter dans le choix d'un loisir sportif : les loisirs sportifs à la carte. Comme d'autres secteurs, l'éducation physique se voit envahie par des professionnels qui prennent le contrôle de ce champ d'activités et tendent à le standardiser au nom de l'efficacité et du rendement. Produit de consommation, l'activité physique se vend bien et surtout, elle demande souvent un appareillage technique fort coûteux ce qui alimente une industrie florissante.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les professionnels du sport et de l'activité physique aient envahi les écoles. D'ailleurs, en 1964 le Rapport Parent recommandait de façon catégorique que l'enseignement de l'éducation physique soit confié à des spécialistes (recommandation no 29, p. 358, tome 2). Leur discours à forte saveur scientiste transparaît dans les programmes élaborés par le ministère de l'Éducation. Ce discours ne semble toutefois pas autant influencé par la psychologie que celui du Ministère lui-même. Il repose beaucoup plus sur les sciences médicales, biologiques et physiologiques que sur les sciences humaines et sociales. En fait, par la reconnaissance dont les professionnels jouissent dans notre société technicienne, les éducateurs physiques ont imposé un savoir qui leur est propre au nom de valeurs typiques de notre monde occidental : spécialisation, efficacité, productivité, rentabilité, compétition, individualisme, etc.

Bien sûr, en tant que groupe professionnel, les éducateurs physiques ont intérêt à ce que leur compétence et leur expertise, soient reconnues par la société. Si cette reconnaissance est bel et bien acquise, les éducateurs physiques n'en continuent pas moins, dans les établissements d'enseignement, à être fréquemment perçus comme de

simples amuseurs d'enfants. Par ailleurs, en tant que professeurs oeuvrant à l'intérieur d'une institution scolaire, ils subissent le même sort que les autres enseignants à savoir que le contrôle du contenu de la matière leur échappe en bonne partie car il est défini par des instances au-dessus d'eux.

Il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui l'éducation physique est reconnue comme une matière à part entière; du moins dans les écoles élémentaires et secondaires. L'engouement dont le corps est l'objet se répercute donc à l'intérieur même de cet agent de socialisation qu'est l'école. Évidemment, ce sont les professionnels de l'éducation physique et du sport qui en bénéficient dans une très large mesure. Cela leur donne une importance non négligeable car ils se voient attribuer une certaine exclusivité quant au discours et à l'intervention légitimes sur le corps.

En définitive, l'évolution de l'éducation physique au Québec démontre une transformation majeure dans son orientation. D'instrumentale (l'hygiène et le militarisme) et visant directement l'homogénéité et l'intégration sociale (former des citoyens respectables et respectueux de l'ordre établi), elle devient plutôt hédoniste, tournée vers le bien-être personnel. Le corps - non pas seulement son hygiène ou sa discipline mais aussi son esthétique et sa santé - se présente maintenant comme un objet qu'on travaille en vue de «se réaliser pleinement», d'exprimer son «moi intérieur» mais aussi, comme une marchandise, fruit de la consommation, que l'on offre sur le marché de la séduction.

Deuxième partie

Analyse comparative des programmes d'éducation physique

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Buts et objectifs visés par l'éducation physique

L'éducation physique a vu son rôle changer à travers l'histoire. Au cours de son évolution, il est possible de repérer deux types de finalités : 1) dans les programmes pré-réformistes, elle servait à des fins instrumentales et extrinsèques à la matière elle-même; 2) suite à la réforme de l'éducation au Québec, l'éducation physique est perçue davantage comme devant servir des fins plus proprement académiques et intrinsèques à la matière.

Dans les premiers programmes (jusqu'à l'aube des années 1960), les objectifs sont définis de façon très générale - pour ne pas dire qu'ils sont inexistants - et renvoient en réalité à l'explicitation de la finalité de la matière. Il ressort toutefois qu'au XIXe siècle, l'éducation physique poursuit une visée plutôt instrumentale et porte essentiellement sur la propreté, l'hygiène (comme méthode pour maintenir la santé), la bienséance et le bon maintien. Par ailleurs, on tente de développer le corps de l'élève dans l'optique de l'acquisition d'une plus grande force physique. Cet aspect se comprend aisément à une époque où une partie de la main-d'oeuvre était essentiellement agricole et devait fournir un effort physique important. Sur ce plan les parents et la famille occupent une place importante dans l'éducation du jeune (voir à ce sujet le programme de 1861 et les écrits de Mgr Jean Langevin). Cela n'a d'ailleurs rien d'étonnant quand on pense au rôle capital qu'a joué la famille dans l'organisation sociale du Québec d'autrefois. On porte donc une attention particulière à l'hygiène (voir à cet effet le programme de 1873) afin que l'écolier acquiert des notions de savoir vivre. Ainsi, à propos de l'utilité de l'éducation physique, Mgr Langevin déclare que celle-ci sert à exercer, développer et fortifier les facultés du corps et «*donne de la force et de la souplesse aux membres de*

l'enfant; lui apprend à faire bon usage de ses sens, à avoir un maintien convenable et à se tenir propre; elle contribue aussi à la conservation de la santé par l'hygiène» (Mgr Langevin, 1864, p. 14). Il faut remarquer que déjà on considère l'individu comme un tout indissociable, à la fois corps, esprit et âme, mais que ces parties sont distinctes l'une de l'autre tout en interagissant l'une sur l'autre : *«L'Éducation pour être complète, doit s'occuper de toutes les facultés de l'enfant; elle doit tendre à perfectionner son être tout entier. On appelle éducation physique celle qui s'occuppe spécialement du corps»* (Mgr Langevin, 1864, p. 6). Également, *«le but de l'école est de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés : le corps, par la gymnastique et l'hygiène»* (programme, 1873, p. 52). C'est ainsi que l'éducation physique aura le mandat de s'occuper du développement du corps en conformité avec les principes de l'Église catholique. Mais, cette matière ne va développer un contenu clairement défini que très lentement. Avec le temps son mandat s'élargit considérablement car, petit à petit (en fait à partir du programme de 1923), elle se voit assigner comme but le développement de l'enfant sur le plan, non plus uniquement corporel, mais également en ce qui concerne l'affectif, le cognitif et le social; on en vient à affirmer (dans les programmes post-réformistes) que cette matière a une importance non négligeable dans le développement autre que physique du jeune. D'implicite, cet élément aura donc tendance à devenir de plus en plus explicite.

Toujours dans les premiers programmes, on remarque une attention particulière à la discipline : *«le chant et la gymnastique sont de puissants moyens de discipline, de culture physique et esthétique»* (programme, 1905, p. 201). Les thèmes qui reviennent sans cesse sont : l'hygiène, la santé, la force, le bon usage et, bien entendu, la discipline. Les programmes d'éducation physique ne peuvent toutefois prétendre être bien définis et présenter des objectifs clairs et précis avant le programme de 1958-1959. Tout se passe comme si cette matière était suspecte dans les documents anciens. Ainsi, à plusieurs reprises les concepteurs feront remarquer que les exercices physiques doivent être pratiqués avec modération et que l'intérêt pour le corps ne peut passer avant l'intérêt pour l'âme. En parlant des exercices physiques, Mgr Langevin déclare : *«la prudence exige qu'ils soient faits avec modération et graduellement, et que le tempérament de chaque enfant soit pris en considération»* (1865, p. 54). Cette attitude relève

d'une méfiance envers tout ce qui touche le corps vu comme source du péché. Cette méfiance fait en sorte que l'éducation physique est rarement enseignée par des spécialistes, le temps qui lui est accordé est restreint (les récréations); bref, elle est vue plus souvent qu'autrement comme un simple divertissement accordé aux écoliers dans un contexte de «haute surveillance».

À partir de 1923 un certain virage s'amorce dans les programmes d'études au Québec. Mgr Ross (rapporteur du sous-comité créé pour étudier la refonte des programmes, instance relevant du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et principal rédacteur du programme de 1923) propose une vision plus psychologique (il s'agit d'une psychologie des facultés relevant de la philosophie thomiste) et moins négative de l'enfant ce qui ne va pas sans influencer la structure des programmes, la détermination des finalités et le contenu de l'éducation physique. On aborde de façon plus insistante le domaine de la santé en l'associant au développement de l'intelligence de l'enfant. Apparaît l'idée que la gymnastique et l'éducation physique (on confond et assimile longtemps les deux domaines) peuvent favoriser l'apprentissage des autres matières au programme - elles apportent la détente nécessaire à l'acquisition de connaissances plus académiques (programme, 1923, p. 11). Il s'agit là d'une certaine innovation. En effet, pour la première fois on accorde à cette matière une utilité d'ordre intellectuelle. Elle n'affecte plus seulement le corps de l'enfant (lui donner de la force et lui apprendre de bonnes habitudes de maintien et d'hygiène) et n'a pas comme seule utilité scolaire de favoriser la discipline. Si en 1873 les concepteurs recommandaient de permettre aux écoliers de *«s'agiter un peu»* avant l'étude, ce n'est qu'en 1923 que l'éducation physique est reconnue explicitement comme une matière qui favorise le travail de l'esprit car *«la santé chez l'élève est nécessaire au développement de son intelligence»* (L'enseignement primaire, oct.-nov. 1923, p. 245). Toutefois, la matière demeure facultative ce qui montre qu'on ne lui donne pas encore tout le crédit qu'elle aura par la suite.

Avec l'apport de Mgr Ross, commence à émerger une conception de l'éducation physique où celle-ci inculque les principes de base de la vie physique en vue d'un développement graduel et harmonieux de l'esprit et du corps de l'enfant selon son âge.

En parlant de l'école élémentaire en générale, Mgr Ross déclare : *«elle doit procurer à l'enfant les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui assurer la première formation physique qui lui permettra de se développer graduellement en proportion de son âge»* (programme, 1923, p. 11). Il ne s'agit plus seulement de développer la force ou d'enseigner les notions d'hygiène mais bien d'assurer le bon développement de l'enfant pour qu'il traverse adéquatement les différentes étapes de sa croissance. Il y a ici une certaine coupure, une avancée dans les principes fondamentaux qui régissent la matière enseignée; tout comme l'ensemble du projet scolaire pour les établissements élémentaires. Cela est probablement imputable à l'apport des sciences psychologiques introduites par Mgr Ross; il faut toutefois préciser à nouveau que cette psychologie se réclame encore des conceptions de Saint-Thomas d'Aquin. Donc petit à petit, on constate que l'enfant n'a pas - en regard de l'éducation physique bien sûr, mais aussi des autres matières - les mêmes besoins selon son stade d'évolution. De cette prise de conscience on tire la conclusion que la matière doit s'adapter aux élèves; donc se diversifier dans son contenu. Par exemple, le programme de 1938 cherche, dans les classes enfantines, à affiner les sens du jeune enfant, tandis que pour le cours élémentaire, il s'applique plutôt à favoriser le développement physique du jeune. Et, pour les deux niveaux d'enseignement l'éducation physique cherche à cultiver le coeur et l'intelligence (programme de 1938, notamment les pages 9 et 53).

Le programme de 1958-1959 marque une étape importante dans les finalités et objectifs en éducation physique - sous son appellation de cours d'hygiène. En effet, ceux-ci sont particulièrement bien énoncés et développés comparativement aux programmes antérieurs. Ce qui devient maintenant important - car cela est très clairement énoncé - c'est que l'élève acquiert des habitudes d'activités physiques applicables durant toute sa vie. Les concepteurs veulent donc que les élèves développent des comportements propices au maintien de la santé. Les objectifs sont précis et touchent autant le cognitif, que l'affectif ou le social. Il s'agit du premier programme aussi explicite quant aux finalités et buts poursuivis. À bien des égards, il dépasse en précision et en rigueur les programmes-cadres qui suivront une décennie plus tard. À titre d'exemple, il y a quatre objectifs pour les classes de 8e, 9e et 10e années : 1) développer de saines habitudes de vie personnelle aux points de vue physique, émotif

et mental; 2) faire acquérir les connaissances nécessaires à la conservation de la santé physique et mentale des écoliers; 3) faire comprendre que si la santé exige de bien soigner son corps, c'est toujours dans le but qu'il soit un meilleur serviteur de l'âme; 4) favoriser une bonne adaptation à la vie commune : scolaire, familiale et sociale (programme, 1958, p. 57). Pour le secondaire, le programme de 1963-1964 sera également précis en ce qui concerne l'énoncé des objectifs : 1) assurer la croissance normale en activant la circulation et la respiration, en renforçant les muscles, en développant la coordination neuro-musculaire et en prévenant ou corrigeant, dans certains cas, les défauts physiques; 2) développer l'adresse et l'agilité, le sens de l'orientation (éducation motrice), du rythme et de l'équilibre; 3) inculquer des habitudes de vie saines, hygiéniques, par la pratique d'exercices d'assouplissement et de détente, de jeux, de sports individuels ou d'équipe et de danses folkloriques; 4) favoriser la formation du jugement, le goût de l'effort personnel et l'utilisation rationnelle des loisirs; former le caractère; développer la maîtrise de soi et les qualités sportives : loyauté, initiative, esprit d'équipe, etc. (programme, 1963, p. 217).

Avant les programmes-cadres (ceux parus suite à la réforme de l'éducation dans les années 1970), l'éducation physique répond la plupart du temps à des impératifs d'intériorisation de règles plus ou moins contraignantes. On cherche à développer la rigueur physique et morale (voir par exemple le contenu du programme du secondaire de 1963-1964). On sent le souci de voir le jeune acquérir des habitudes compatibles avec certaines valeurs chrétiennes encore importantes dans la société (religiosité, respect de l'autorité, patriotisme, importance de la famille, etc.). À travers les objectifs, transparaît une vision du citoyen au service de la collectivité; il doit développer les façons de faire jugées adéquates par la communauté où il vit. Dans un autre ordre d'idées, ce programme donne un peu la priorité au secteur secondaire par rapport au secteur primaire quant à la précision des objectifs (programme des écoles secondaires de 1963-64). Le document marque en effet un changement avec les productions antérieures. Comme nous avons pu le constater un peu plus haut, les quatre buts qui y sont développés s'articulent autour de différents champs d'intervention : 1) le physiologique (assurer la croissance normale); 2) le psychomoteur (développer des habiletés manuelles); 3) le cognitif (les connaissances des besoins du corps); 4) l'affectif (former

le caractère et le jugement). Cette précision n'avait jamais été atteinte auparavant. Elle démontre que l'éducation physique en est arrivée à un degré de «maturité» plus avancé. Nous ne sommes plus dans le vague des vieux programmes du XIXe siècle et de la première moitié du XXe. Ce qui n'empêche pas Donald Guay, en 1964, de faire un violent réquisitoire contre l'enseignement de l'éducation physique au Québec. Il déplore : 1) le manque de professeurs compétants; 2) le manque de matériel et d'espace 3) le manque de coordination entre l'élémentaire et le secondaire; et 4) le manque de structuration des programmes (selon lui les professeurs sont laissés à eux-mêmes). Donald Guay militera pour que l'éducation physique à l'école s'inscrive dans un vaste plan ayant pour but l'éducation et la santé de la population. Par ailleurs, cet auteur critique l'emphase mise sur les sports en lieu et place de l'éducation physique à proprement parler. Il critique également le fait que l'éducation physique de type sportif ne s'adresse qu'à une minorité et porte une attention trop grande à la compétition, donc à la sélectivité. En conséquence, il formulera, toujours en 1964, les revendications suivantes : 1) la mise sur pied d'un service gouvernemental d'éducation physique; 2) la création d'un institut québécois d'éducation physique; 3) l'établissement d'un véritable programme d'éducation physique; 4) l'acquisition des installations matérielles adéquates pour les écoles; et 5) la constitution d'un corps d'inspecteurs de l'enseignement de l'éducation physique.

À partir de la fin des années 1960 et au début des années 1970 (programmes-cadres), on constate une transformation du discours au sujet des finalités de la matière. L'individu devient primordial. Son épanouissement - terme qui revient sans relâche - passe avant tout et se concrétise par la liberté accordée à l'élève. Par exemple, le programme des écoles maternelles et élémentaires de 1971 propose, entre autres, les objectifs généraux suivants :

1) *«L'éducation physique pousuit le développement et l'épanouissemnet bio-psycho-social de la personnalité, par l'organisation de situations de mouvement».*

2) *«Elle vise la libre adhésion de l'éduqué aux différentes situations de mouvement afin qu'il en saisisse mieux l'intérêt et soit à même d'en provoquer durant toute sa vie»* (programme, 1971, p. 5).

Il faut préciser que c'est durant les années 1960 que les programmes définissent de façon plus claire et plus précise le contenu des objectifs à caractère «physique» : on ne se contente plus de dire que l'on va travailler sur le corps mais on stipule quelles fonctions et quelles parties seront travaillées. Toutefois, les programmes-cadres laissent beaucoup de latitude aux professeurs et, en conséquence, offrent un discours très souvent abstrait; cela leur sera reproché par les concepteurs des nouveaux programmes en 1981. Dans les années 1970 la mode est à la liberté, on renie le passé en quelque sorte, on change le monde, on passe à autre chose, on se libère du pouvoir contraignant de «l'ordre ancien». Les concepteurs, en réaction contre ce qui est perçu comme un dirigisme doctrinaire, privilégient la liberté tant pour l'enseignant que pour l'élève. C'est pourquoi les objectifs des programmes se veulent peu contraignants.

Cette étape peut être appelée «la révolution de la condition physique». C'est ainsi qu'en 1973-74, nous assistons à l'accroissement de l'intérêt pour l'éducation physique. Tout d'abord, dans son discours de la rentrée 1973-74, le ministre de l'Éducation du Québec, Raymond Garneau, fait de cette matière une des priorités ministérielles et cela pour trois raisons : 1) les activités physiques contribuent à l'amélioration du climat dans les écoles; 2) la tenue des Jeux Olympiques à Montréal en 1976; et 3) la restructuration du Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports doté d'un nouveau plan d'action. Ce qui est particulièrement intéressant dans le discours du ministre, c'est qu'il reconnaît officiellement que *«l'éducation physique, surtout à l'élémentaire, est déficiente tant sur le plan de l'équipement que des programmes»*. Cette constatation le conduit à mettre sur pied un groupe de travail - à partir du 25 octobre 1974 - ayant comme mandat, entre autres, de définir plusieurs concepts (sport scolaire, activité physique, activité de plein air, etc.) rattachés au secteur de l'éducation physique tant à l'élémentaire qu'au secondaire. Un plan de développement du sport scolaire et de l'éducation physique devient une priorité surtout pour les écoles élémentaires (voir à cet effet le document intitulé : Rapport du Comité d'étude sur les objectifs de

l'éducation physique et du sport en milieu scolaire, février 1975). Les travaux du comité débouchent sur la formulation d'objectifs généraux et d'objectifs particuliers pour chaque niveau scolaire (préscolaire, élémentaire, secondaire, collégial). Précisons que cette insistance sur les objectifs n'est pas étrangère au mémoire déposé au ministre de l'Éducation en 1974 par l'Association des Professionnels de l'Activité Physique (A.P.A.P.Q.). Ce mémoire recommandait précisément que l'on définisse clairement les objectifs à atteindre en éducation physique et en sport scolaire. *«Nous recommandons que le ministère de l'Éducation prenne des mesures requises afin de préparer un plan d'ensemble permettant d'intégrer toutes les intentions éducatives des divers programmes d'éducation physique de nos trois cycles scolaires»* (Mémoire de l'A.P.A.P.Q., dans le rapport du Comité d'étude de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire, p. 2). En réalité, l'insuffisance d'objectifs précis a longtemps marqué le secteur de l'éducation physique et les programmes ont souvent présenté un contenu très abstrait. Le travail de ces groupes d'études, en s'appuyant sur les sciences physiologiques et psychologiques, permettra à l'éducation physique d'être mieux définie et plus adaptée à la clientèle desservie.

En s'appuyant sur le rapport de 1975 et sur le Livre Orange du ministère de l'Éducation, les programmes de 1981, offrent une précision accrue dans la formulation des objectifs. Tout en voulant développer l'enfant ou l'adolescent sur le plan global, les deux programmes (primaire et secondaire) se font plus «pointus». On remarque que la matière est mieux circonscrite, mieux définie, et que son mandat se révèle plus clair, moins ambigu. La précision est à son plus fort. Cela s'inscrit dans un courant de «scientificité» de plus en plus important dans le domaine de l'éducation en général et de l'éducation physique en particulier. La différenciation entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) est établie de façon explicite et transparaît dans les finalités et buts des programmes. L'enfant est toujours vu comme un tout mais l'éducation physique circonscrit mieux son champ d'action. On ne poursuit plus l'apprentissage de l'hygiène ou de la discipline mais plutôt le développement de la personnalité de l'enfant. À travers l'expérimentation de relations avec autrui, le jeune apprend à réagir devant certaines situations sociales auxquelles il aura à faire face tout

au long de sa vie. Le programme du secondaire stipule de façon explicite qu'il faut donner aux élèves une formation adaptée à leurs besoins tout en prenant en compte les attentes de la société. L'idée semble bien être ici de procurer au jeune une gamme étendue de comportements et d'attitudes dans laquelle il pourra puiser afin de faire face au monde qui l'entoure : on parle donc d'adaptation et d'insertion sociales. Cependant, le souci de respecter l'individu est constant; contrairement aux «vieux» programmes qui ne cherchaient en rien à tenir compte des individualités (du moins dans le discours officiel tel que traduit dans les documents du Conseil de l'Instruction publique). L'individu n'est plus ici un être à modeler et à diriger mais un être en interaction, agissant, autorégulateur, capable d'initiatives et de développement personnel.

L'examen des finalités, buts et objectifs des programmes d'éducation physique démontrent que cette matière, loin d'être un domaine anodin, revêt en réalité une importance énorme. Elle a reçu le mandat de s'occuper du corps. Ce dernier doit être socialisé, domestiqué si on peut dire. Le résultat recherché c'est, en quelque sorte, d'inscrire dans le corps - dans sa morphologie et dans son attitude - le symbole du pouvoir, les valeurs et normes sociales. Si autrefois l'éducation physique se voit négligée c'est précisement que l'idéologie régnante (celle de l'Église catholique) cherche systématiquement à faire oublier le corps car celui-ci fournit à l'homme une occasion de pécher. Oublier le corps, c'est sauver les âmes des fidèles. Mais comme on ne peut l'ignorer totalement, il vaut mieux s'occuper du corps dès le début de la fréquentation scolaire afin de le modeler le plus rapidement possible aux intérêts, aux valeurs et aux normes des «définisseurs de la situation». En fait, avant la réforme scolaire des années 1960, l'attitude envers le corps (constatée à travers l'examen des programmes d'éducation physique) se caractérise par le soupçon et le désir de le faire disparaître : par exemple en le subordonnant à l'esprit et à l'âme. À partir des programmes-cadres des années 1970 c'est l'exaltation du ressenti et le salut par le corps qui devient le courant de pensée dominant. Véritable réaction d'opposition contre «l'ancien régime», cette nouvelle attitude se veut l'antithèse de la perspective adoptée par l'Église devenue symbole de répression. Dans les programmes-habiletés des années 1980, le corps continue d'être représenté de façon positive et devient un véritable

instrument qu'il faut structurer et soigner à l'aide de la technique et de la science; ce qui s'accorde avec le point de vue de Gilles Lipovetsky sur la société post-moderne (1989, pp. 88-89).

Par ailleurs, les finalités, les buts et les objectifs des programmes d'études donnent raison à Raymond Thomas lorsque celui-ci soutient que l'éducation physique poursuit trois catégories de finalités. En effet, de chaque document étudié, se dégagent des buts sociaux, biologiques et psychologiques (Raymond Thomas, 1981, pp. 59-60). De plus, l'évolution des programmes démontre aussi que les propos de Daniel Denis (1974) sont justes : moins on travaille «physiquement», plus on se met à l'écoute et plus on vise à agir sur le corps afin de compenser le manque d'activités.

Dans un autre ordre d'idées, on constate que les finalités, buts et objectifs en éducation physique ont connu certains temps forts. Le programme de 1923 commence à se soucier plus sérieusement du développement de l'enfant que ne le faisaient les programmes antérieurs. Mais la révision est très timide. En fait, la rupture profonde ne viendra qu'avec les programmes-cadres qui mettront le développement et l'épanouissement de l'élève au centre de leurs préoccupations.

Provenance des objectifs de l'éducation physique

Les finalités, buts et objectifs qu'on retrouve dans les programmes d'éducation physique apparaissent comme le résultat de débats entre les auteurs des documents. En fait, l'éducation physique est constamment classée selon les préoccupations, les valeurs et les intérêts des définisseurs de la situation.

Au début de la période étudiée, soit en 1861 et 1873, la provenance des objectifs ne nous est pas donnée. Ce n'est qu'à partir du programme de 1905 que la matière fut définie par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Des prêtres tels Mgr Langevin (1864) et Mgr Ross (1923) se sont exprimés sur cette discipline, cherchant à la définir et à lui donner un contenu propre. Dans la totalité des programmes pré-réformistes (sauf ceux de 1861 et de 1873 qui sont anonymes), c'est le Comité

Catholique, avec l'aide des inspecteurs d'écoles, qui se charge de définir les objectifs ou, tout au moins, d'en discuter la portée. Par exemple, les inspecteurs d'écoles ont collaboré avec le Surintendant Omer-Jules Desaulnier dans le but de recenser les établissements scolaires qui dispensaient des cours d'éducation physique. On peut donc dire que la source à laquelle s'abreuvent les concepteurs des programmes réside dans les principes de l'Église catholique et la tradition (famille, ruralité, agriculture, etc.).

Dans la foulée de la réforme et du Rapport Parent l'éducation physique se voit désormais définie par le ministère de l'Éducation et, plus spécifiquement, par le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Pour les programmes de 1981, cette instance sera remplacée par la Direction générale du développement pédagogique. Les programmes sont alors élaborés par la Direction des programmes subdivisée en service du primaire et service du secondaire. Nous assistons également à la formation de sous-comités d'études chargés d'investiguer le domaine de l'éducation physique. À titre d'exemple, mentionnons le Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, l'Association des Professionnels de l'Activité Physique du Québec, la Fédération du sport scolaire du Québec et la Fédération des Associations sportives collégiales du Québec. Le Comité catholique s'intègre désormais au sein du Conseil supérieur de l'éducation. Bref, plus nous nous approchons des années 1960, plus les programmes prennent leurs sources dans les sciences véhiculées à la fois par la littérature et par les diverses instances et associations qui gravitent à l'intérieur du monde de l'éducation physique et des sports.

En définitive, la réforme de l'éducation a apporté des changements majeurs dans la structure même du système scolaire. L'un des effets de cette transformation réside dans le recours à des «experts» dans l'élaboration et la rédaction des programmes - ce qui s'inscrit parfaitement dans la lignée de la professionnalisation et de la technicisation des savoirs. En outre, l'éducation physique n'est plus définie uniquement par le milieu académique car celui-ci doit composer avec une pluralité d'organismes et d'associations qui, selon le principe de la démocratie, font valoir leurs points de vue. D'autres sources s'ajoutent également auxquelles on ne manque pas de faire référence : la charte internationale des droits de l'homme, la charte québécoise des droits et libertés de la

personne, la déclaration des droits de l'enfant. On constate donc que les programmes récents présentent un côté légaliste qui se surajoute à l'apport de la psychologie.

En regard de la provenance des objectifs, les programmes d'avant 1923 ne font l'objet d'aucune justification. Toutefois, on peut sans grand risque affirmer que la source des buts et finalités provient, d'une part, de la religion et, d'autre part, du savoir traditionnel. D'ailleurs, l'absence de justification des objectifs poursuivis par les programmes s'explique probablement par la grande homogénéité du Québec de l'époque. La première modification, si on peut dire, survient à la parution du programme de 1923 avec l'introduction de la psychologie par Mgr Ross. À partir de ce moment, les finalités de l'école commencent à être commandées formellement par la rationalité scientifique. Il faudra toutefois attendre les programmes-cadres des années 1970 pour que la religion perde totalement son ascendant sur les buts et finalités de l'enseignement. Finalement, si les programmes-cadres ne donneront lieu à aucun argument justificateur, les concepteurs des nouveaux programmes des années 1980 insisteront sur les raisons de la présence de chaque objectif. Dans une tradition toute «scientifique», ils font montre d'un souci particulier pour la justification des éléments prescrits dans la matière. Ce changement d'attitude traduit assez bien la transformation opérée dans la société québécoise. L'homogénéité et le concensus qui en découlait étant chose du passé, il est devenu impossible de prendre pour acquis que l'ensemble des agents en présence s'entendent à tout point de vue. D'où l'obligation impérieuse de justifier sa position.

Finalement, en ce qui concerne la provenance des objectifs en éducation physique, la rupture aura lieu dans la foulée du Rapport Parent et de la réforme du système d'éducation au Québec. C'est à ce moment que nous voyons les sources se multiplier. Les programmes d'études deviennent ainsi le lieu où s'entrechoquent les nouveaux développements dans le domaine de l'activité physique, de la pédagogie, de la didactique voire même de la psychologie. À partir des programmes-cadres, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation remplacera le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Il faut aussi noter

que la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire deviendra, au début des années 1980, la Direction générale du développement pédagogique.

Formulation des objectifs en éducation physique

Avant les programmes de 1958-59, la formulation des objectifs est particulièrement vague et ne tient en général qu'en une phrase ou deux (voir par exemple les programmes de 1861, 1873, 1905, 1923, 1929, 1938 et 1948). Les concepteurs se contentent uniquement d'un énoncé de principe (même pour le programme de 1923 qui pourtant, à bien des égards, se révèle fort bien construit). Par exemple, en 1948, on ne fait que préciser que le but visé par l'éducation physique est le plein épanouissement de la santé de l'enfant par le biais de différents exercices visant l'amélioration de sa condition physique et la stimulation de sa croissance. Le degré de précision est donc minimal. En somme, les objectifs se confondent le plus souvent avec le contenu de la matière. Il s'agit en fait d'objectifs très généraux ou, plus spécifiquement, de finalités globales poursuivies par le programme.

De ce point de vue les programmes de la fin des années 1950 introduisent une modification majeure par rapport aux documents précédents. En effet, les objectifs sont ici clairement formulés et peuvent se concrétiser en activités d'apprentissage. Il en sera de même pour le programme de 1963-64 des écoles secondaires qui offre lui aussi quatre grands objectifs reliés à des activités d'apprentissage. Nous sommes toujours en présence d'objectifs que nous pouvons qualifier, dans un certain sens, de terminaux et de très généraux; mais les attentes envers l'élève sont nettement mieux définies. Le flou et le vague sont choses du passé? Pas vraiment car les programmes-cadres nous montrent une situation bien différente.

Dans les années 1970, si les écoles maternelles et élémentaires peuvent compter sur un document où la formulation des objectifs est plutôt vague mais tout de même assez élaborée (programmme, 1971, p. 5), les écoles secondaires doivent composer avec un programme particulièrement évasif et abstrait. Qu'on en juge par l'extrait suivant :

«L'objectif de notre action pédagogique (intervention de l'éducateur et organisation de la situation pédagogique) est que l'élève expérimente pleinement par la médiation de son être en mouvement, les fonctions que sollicite la pratique ludique, sportive et expressive» (programme, 1974, p. 4). On se contente donc d'un objectif terminal formulé en des termes très généraux. Les critiques du milieu enseignant, qui furent adressées aux programmes-cadres et qui portaient sur leur degré d'abstraction trop élevé, étaient donc en bonne partie justifiées.

La situation se corrige avec l'arrivée des nouveaux programmes en 1981. Ceux-ci sont particulièrement précis dans la formulation des objectifs qui se décomposent d'ailleurs, et pour la première fois dans le domaine de l'éducation physique, en objectif global, objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Le lien entre les objectifs, le contenu de la matière, les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement apparaît comme un souci constant des concepteurs. Cela donne un résultat assurément très complexe mais parcouru par une logique interne qui procure au programme une réelle cohérence.

Globalement, la formulation des objectifs ne commencera à se préciser qu'à partir du programme de 1958. Cependant, jusqu'au programme du secondaire de 1963, les objectifs - lorsqu'ils existent - sont toujours très généraux. Ce n'est qu'avec les programmes-cadres (notamment celui du primaire) qu'ils commencent à se subdiviser en objectifs généraux et objectifs spécifiques (programme d'éducation physique des écoles maternelles et élémentaires, 1971, p. 5). Pour leur part, les programmes-habiletés des années 1980 apporteront une précision sans précédent. Comme nous venons de le mentionner plus haut, leurs objectifs seront d'ailleurs divisés en objectif global, objectifs généraux, objectifs terminaux et objectifs intermédiaires; chaque palier nous amenant vers un contenu de plus en plus concret.

Les secteurs touchés par les objectifs

Du tout premier programme au tout dernier, on touche principalement à trois secteurs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Ces trois secteurs s'agencent par

contre de façon différente selon les programmes. Par ailleurs, la signification des termes (leur contenu) varie dans le temps. Au début le cognitif renvoie plutôt à la propreté, à l'hygiène et à la bienséance, la psychomotricité à des exercices visant à développer la force, à assurer un bon maintien et l'affectif à corriger les mauvaises tendances de l'enfant. En somme, dans les premiers programmes, la psychomotricité se résume en quelque sorte à la gymnastique (parfois des exercices militaires) pendant que le cognitif renvoie à l'hygiène et l'affectif au contrôle de l'affect. Tous les programmes relevant de l'ancien régime scolaire ont en commun de mettre une certaine emphase sur le contrôle des mauvais penchants de l'écolier - bien qu'à partir de 1923 cette orientation soit moins évidente car tempérée par une vision de l'enfant moins négative. On reconnaît les angoisses d'une Église omniprésente occupant une place majeure dans la société. À partir de 1923 le secteur de l'affectif semble vivre une certaine transformation car on y parle moins du contrôle de l'affect. L'apport de la réflexion de Mgr Ross - reposant, comme nous l'avons déjà dit, sur la psychologie - y est probablement pour quelque chose car, comme on l'a mentionné plus haut, l'enfant y est vu de façon moins négative.

On constate que tous les programmes laissent une place somme toute assez grande à l'affectif (le rapport à soi - aujourd'hui - et le rapport aux autres - autrefois et aujourd'hui) et au cognitif (l'acquisition de connaissances sur le corps, la santé, l'hygiène, etc.). Si dans les programmes pré-réformistes l'affectif renvoyait à l'âme et aux bonnes manières, en remontant vers nous, il a tendance à se définir davantage comme la capacité d'adaptation à des situations changeantes, la capacité de bien se percevoir soi-même de façon positive et d'écouter ses propres besoins tout en entrant en interaction avec les autres d'une manière adéquate. Le changement d'orientation sur l'apprentissage, survenu à partir de la réforme de l'enseignement, a influencé le contenu des secteurs visés par les objectifs. De rigide et à caractère disciplinaire, la nature des secteurs change alors pour prendre une coloration plus «relationnelle» et psychologique (on sent très bien l'influence des sciences humaines - surtout la psychologie - et la montée de l'idéologie, de l'individualisme et de la personnalisation). Le dernier programme qui véhicule des idées encore fortement influencées par la

religion catholique remonte à 1963-1964 (niveau secondaire). À partir des programmes-cadres, l'individu devient central et cela transparaît dans le discours. Par exemple, on s'attarde beaucoup au thème de l'épanouissement personnel, on veut que l'enfant ait une part active dans son processus d'apprentissage et on cherche à adapter le contenu de la matière aux besoins des élèves.

En somme, de 1861 à 1981 les objectifs des programmes abordent tous le cognitif, le psychomoteur et l'affectif. Par contre, certains documents privilégient un secteur par rapport aux autres. Par ailleurs, le contenu impliqué dans chacun de ces trois secteurs varie beaucoup d'un programme à l'autre.

La centration des objectifs en éducation physique

La centration des objectifs fait ressortir que le développement de la personne et la préoccupation pour la société et pour l'école sont des éléments pris en compte à divers degrés selon les époques et selon les programmes. De 1861 à 1923 c'est essentiellement la centration sur l'école et sur la société qui prime; sans toutefois escamoter complètement le développement de la personne. En effet, l'éducation s'inscrit dans le cheminement de l'acquisition d'une culture générale (centration sur l'école) mais aussi dans l'apprentissage de ce qu'il faut savoir pour être un bon citoyen et un travailleur efficace. C'est ainsi que le développement de la force chez l'enfant peut être vu comme l'expression du besoin de préparer les élèves à leur rôle de main-d'oeuvre agricole. Pour sa part, la centration sur l'école se manifeste par le souci constant d'inculquer les notions de culture générale telles la bienséance et le bon maintien et par l'utilisation de l'éducation physique comme moyen de discipline.

En 1923, le programme rédigé par Mgr Ross apporte du nouveau dans ce domaine. Faisant de *«l'école élémentaire (...) l'école des éléments»* , le programme se centre beaucoup plus sur le développement de l'élève et sur l'intégration d'une culture générale (centration sur l'école). On semble oublier ici la société. Par contre, dès 1929 on constate un retour de la préoccupation pour la société dans le programme de culture physique des classes de primaire supérieur. Cela n'est pas étonnant puisqu'il s'agit

d'élèves plus âgés qu'on prépare à la vie active. Le programme de 1938 pour les écoles enfantines, élémentaires et complémentaires se centre à la fois sur la personne (son développement physique), la société (son développement moral) et l'école (le développement de son intelligence). Dans le cas du programme de 1948 pour les écoles primaires élémentaires, les objectifs sont centrés principalement sur le développement de la personne et sur l'école. Si le programme de 1923 avait montré un souci particulier pour l'enfant, ce n'est pas avant les années 1940 que le développement de la personne a acquis une importance plus grande que la société et l'école. Cette tendance va se maintenir jusqu'à aujourd'hui.

Les programmes de la fin des annnées 1950 se centrent beaucoup sur l'individu tout en continuant à se soucier quelque peu de l'école et de la société. Par contre, le programme du secondaire de 1963-64, s'il semble oublier complètement la société, porte une attention certaine à l'école - et bien sûr à la personne. Cette centration sur l'école se traduit notamment dans les objectifs par le désir de développer chez l'élève sa capacité de jugement.

Il ne faut pas s'étonner de constater que les programmes-cadres seront totalement centrés sur le développement de la personne et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Ces programmes ont mis de l'avant les notions d'épanouissement personnel et de respect de l'individualité. La société n'est plus un élément important. Les derniers programmes du ministère de l'Éducation du Québec (en 1981) continuent dans cette lignée. Cependant, ils tiennent compte de la société : «*L'éducation physique immerge le jeune dans le monde physique et social et favorise chez lui le développement de qualités nécessaires à une participation dynamique à la vie de sa collectivité*» (programme du primaire, 1981, p. 3). Par ailleurs, la centration sur l'école est ici évidente puisque les objectifs des secteurs primaire et secondaire sont interdépendants et assurent une continuité entre les deux niveaux d'enseignement. Cela permet à l'élève d'expérimenter un processus d'apprentissage logique et continu.

Dans l'éducation physique, les trois domaines de centration des objectifs semblent très souvent interreliés, inséparables. On remarque toutefois que la période allant de

1861 à 1923 se caractérise par une préoccupation pour la société et pour l'école, passant avant celle pour la personne. Il s'agit principalement de fournir de bons travailleurs à la province de Québec et de donner quelques notions de culture générale aux enfants. Mais, à partir du programme de 1923, le développement de l'individu deviendra un point central des objectifs. Cette centration sur l'élève ira en s'accentuant pour atteindre son apogée avec les programmes-cadres. En fait, le développement de la personne ressort constamment comme un facteur dont, bien qu'à divers degrés, les concepteurs tiennent toujours compte. À y regarder de plus près, cela n'est pas vraiment étonnant car, si une matière a une utilité dans la croissance et les loisirs des jeunes, c'est bien l'éducation physique.

S'il est à peu près impossible de séparer la notion de développement de l'élève, de celles de la société et de l'école (les intérêts des uns étant souvent confondus avec ceux des autres), la définition de ces termes a connu des changements non négligeables à travers l'histoire des programmes d'études au Québec. C'est ainsi que le développement de la personne passe graduellement de l'intériorisation des normes chrétiennes et du bon usage, couplé au maintien de la santé et au développement de la force, à l'idée d'épanouissement personnel. Le développement de la personne était vu autrefois comme l'intégration des règles d'hygiène et la mise en pratique de règles de santé physique; l'individu n'ayant pas vraiment l'initiative de sa formation, il doit se plier aux principes plus ou moins rigides qui lui sont présentés. Aujourd'hui, ce même thème est regardé beaucoup plus sous l'angle de la capacité du jeune à faire des choix qui correspondent à ses besoins. La société se veut moins contraignante et laisse le pouvoir à l'individu de choisir entre une multitude de possibles; on oriente sans imposer. L'intérêt de la société a également changé. Si au siècle dernier jusqu'à la réforme des années 1960, on cherche à produire des citoyens obéissants, soucieux de l'ordre et respectueux des pouvoirs en place, les programmes scolaires, à partir de la révolution tranquille, cherchent à donner à l'élève les outils nécessaires à son adaptation dans une société en perpétuelle transformation. Il ne s'agit plus de suivre des règles et des normes pré-établies mais bien de devenir soi-même producteur de normes. Avant, l'intérêt de la société était confondu avec l'intérêt de l'Église, de nos jours, il est associé avec

l'intérêt individuel. On a là un exemple intéressant de la montée et du triomphe de l'idéologie individualiste. L'Église - donc l'école d'avant la réforme - ne demande pas à l'homme d'innover mais de suivre la tradition. Par contre, notre monde «scientifique et technicien» demande précisément aux individus d'être des innovateurs, des gens libres et «autorégulés». En ce qui concerne la centration des objectifs sur l'école, on peut dire que là aussi les variations sont importantes. D'un outil pour la détente après un effort et pour obtenir une bonne discipline dans le groupe d'élèves, les auteurs s'orientent petit à petit vers le développement des connaissances - à partir de 1923.

Finalement, de 1861 à 1981 les trois centres d'intérêt (individu, école et société) sont généralement abordés à divers degrés dans les objectifs. De 1861 à 1923 c'est surtout la centration sur l'école et sur la société qui prime. Mais à partir de 1923 le souci du développement de l'enfant se fait plus évident. Avec les années 1940, la préoccupation pour le développement de la personne acquiert une importance qui semble plus grande que celles pour la société et l'école. Une rupture survient cependant dans les programmes-cadres (les années 1970) car ceux-ci font de l'épanouissement de l'individu le point central de l'enseignement. À ce moment l'école et la société apparaissent comme presque totalement oubliées par les concepteurs. Par contre, les programmes parus en 1981 réintroduisent une préoccupation pour la société tout en se centrant sur l'individu et l'école.

Contenu

Au fil du temps le contenu des programmes d'études se précise de plus en plus. Au début, l'éducation physique est plutôt assimilée à l'acquisition de règles d'hygiène et aux jeux récréatifs. La propreté est alors, dans un certain sens, la condition de la connaissance car elle réduit les différences et les déviances (André Rauch, 1984, p. 177). En effet, les premiers programmes présentent un contenu fort peu élaboré mais laissent entrevoir que les exercices pratiqués relevaient de l'apprentissage des normes de bienséance, de la discipline et du divertissement des enfants. En outre, les notions de contenu et d'activités d'apprentissage demeureront très longtemps floues. Par

exemple, le programme de 1861 assimile contenu et activités d'apprentissage. C'est ainsi qu'on invite le maître à enseigner aux élèves le bon maintien et la démarche correcte, la propreté, l'usage adéquat des sens, l'hygiène, la gymnastique, la natation, l'équitation et l'escrime. Le programme n'offre aucune autre indication et cette énumération tient lieu à la fois de contenu et d'activités d'apprentissage. Il est par le fait même très facile de constater à quel point le programme était peu élaboré.

Dans certains cas l'éducation physique représentait un bon moyen de détente avant ou après un effort intellectuel intense. Le contenu n'est pas défini en fonction d'objectifs précis ou de types d'apprentissages particuliers, encore moins en relation avec certaines caractéristiques physiologiques, mais uniquement en rapport aux valeurs prônées et à l'utilité «instrumentale» qu'il constitue (faciliter la discipline et permettre la détente). Lorsqu'il y a un ordre proposé, il s'agit toujours d'une succession d'exercices. Ce n'est qu'en 1923 qu'on commence à spécifier clairement que le contenu doit être établi en fonction de l'âge des écoliers (le programme de 1923) mais aussi en fonction de leurs habiletés et de leur condition physique (Miller et Brionne, 1923, p. 245). Le contenu, une fois de plus, se confond avec les activités d'apprentissage. Les inspecteurs Miller et Brionne mettent l'accent sur les bonnes manières et suggèrent au maître d'enseigner les éléments suivants : 1) bien se tenir assis ou debout; 2) marcher avec aise; 3) saluer le professeur et les visiteurs; 4) demander, répondre, recevoir poliment; et 5) conserver les habits et les livres en bon état (Miller et Brionne, 1923, p. 246). De plus, le contenu du programme de 1923 prévoit des exercices de gymnastique que l'enseignant doit faire exécuter selon un calendrier mensuel. À partir de cette année-là et jusqu'au programme de 1948, le contenu de la matière sera structuré principalement selon l'âge des écoliers. C'est ainsi qu'en 1938 le contenu pour les classes enfantines sera axé sur les travaux manuels pendant que dans le cours élémentaire, les concepteurs recommanderont : 1) les exercices de la tête, des pieds et des jambes; 2) les flexions du corps en avant et en bas; 3) les flexions et extensions de bras; 4) les exercices d'équilibre; 5) les exercices des omoplates; 6) la rotation du corps et les flexions latérales; et 7) les exercices respiratoires (le programme de 1938, p. 53).

En ce qui concerne le programme de 1948, les concepteurs proposent un contenu similaire divisé en deux parties : Première partie : 1) activités préliminaires et exercices d'ordre; 2) exercices de la tête et flexions du corps en avant et en bas; 3) exercices des bras; 4) exercices des jambes, exercices d'équilibre et exercices abdominaux; 5) rotation et flexions latérales du corps. Deuxième partie : 6) exercices d'activités générales (pratiques de groupes, jeux ou sports, rondes ou danses de folklore); et 7) exercice final et calmant (programme, 1948, p. 342). Chaque élément se concrétise en activités diverses - variant selon l'âge - bien détaillées dans le programme. Il est intéressant de noter que ce programme met, pour la première fois, en évidence le rôle préparatoire aux sports que jouera de plus en plus la gymnastique (la séquence chronologique entre la première et la deuxième parties). Toutefois, le contenu des programmes d'éducation physique démontrent la rareté à la fois du matériel et des éducateurs spécialisés. En effet, les exercices proposés ne demandent aucun appareillage particulier et peuvent être exécutés sous la surveillance de personnes non expertes en ce domaine. Cette situation va se modifier petit à petit grâce à la réforme de l'éducation amorcée dans les années 1960.

À partir de 1958-1959, le contenu des programmes sera structuré en tenant compte des classes-degrés, tout en suivant essentiellement le même ordre que les documents de 1938 et 1948. Ils préciseront aussi que la difficulté et l'intensité des exercices devra aller en augmentant, selon les capacités des élèves et en fonction du degré scolaire. Pour sa part, le programme du secondaire en 1963-1964 tient compte lui aussi de l'âge, dans une certaine mesure, mais l'organisation du contenu se fait surtout à partir de la classe-degré. Les auteurs y inclus «*les familles d'exercices et les activités spéciales, des éléments de base dont les difficultés* (sont) *graduées*» (p. 217). Par ailleurs, le contenu se structure autour de grands thèmes associés aux niveaux d'études. C'est ainsi qu'en 8e et 9e années, on recommande des exercices de maintien et l'initiation sportive, tandis qu'en 10e et 11e années, les exercices, tout en étant plus avancés (combinés ou sériés), laissent une place plus importante aux activités sportives, collectives ou individuelles.

Il faut attendre les programmes-cadres pour voir enfin des contenus vraiment élaborés et explicites. À ce moment, ceux-ci prennent une tournure nettement «scien-

tifique» et, les écoles étant mieux pourvues en équipements et en spécialistes, le contenu se diversifie et se précise de façon significative. Par exemple, le programme de l'élémentaire en 1971 propose cinq composantes au contenu : 1) le travail en fonction d'équipements fixes; 2) les déplacements divers; 3) l'utilisation des accessoires; 4) le travail en fonction de rythmes variés; et 5) les situations d'opposition (le programme de 1971, p. 8). Dans le cas du programme du secondaire en 1974, le contenu se structure en fonction de l'âge des élèves et de la classe-degré tout en s'équilibrant selon les catégories suivantes : 1) soi à soi; 2) soi à autrui; 3) soi au groupe; 4) soi à la nature; 5) soi à l'objet. Chaque catégorie s'opérationnalise en diverses activités d'apprentissage. Ainsi, l'introduction d'un matériel adéquat et l'entrée d'éducateurs spécialisés dans les écoles a permis une diversification de l'enseignement de l'éducation physique. Le couronnement de cette tendance réside dans les programmes du début des années 1980. En effet, ceux-ci font appel à toute une batterie de sciences (physiologie, psychologie, pédagogie, etc.) afin d'appuyer les orientations et énoncés du programme. Le contenu est d'une précision jamais égalée, une précision qui, paradoxalement demande à être expliquée (les concepteurs ont prévu des «mécanismes» afin de s'assurer que le document soit bien compris par les enseignants). Par endroits, nous ne sommes pas loin de la lourdeur. Devenue «scientifique», le programme d'éducation physique utilise un langage pour initiés. Sans entrer dans un débat, nous pouvons tout de même souligner que l'accroissement de la scientificité de la matière et l'augmentation de la présence et de l'influence des éducateurs experts semblent bien aller de pair. Et, cet aspect s'associe à l'utilisation toujours plus grande d'équipements, ce qui contribue à la diversification du contenu et des activités d'apprentissage.

Mais revenons aux programmes de 1981 et résumons brièvement la structure du contenu pour le primaire et le secondaire. Le contenu d'apprentissage se divise en quatre éléments : 1) les trois catégories d'actions (appelées «types de relations» dans le programme du secondaire); 2) les trois champs d'interventions; 3) les huit thèmes; et 4) les objets d'études. À chaque catégorie d'action correspond un champ d'intervention auxquels sont rattachés certains thèmes qui conduisent à des objets d'études. De

cette façon, nous aboutissons aux moyens d'actions (activités d'apprentissage). Ainsi, le contenu est structuré de telle manière que nous passons constamment du plus abstrait au plus concret (programme du primaire, p. 27 et programme du secondaire, p. 39). On ne peut que constater la logique qui gouverne le contenu des programmes de 1981; logique identique tant pour le primaire que pour le secondaire.

Ainsi, au fur et à mesure que l'éducation physique acquiert ses lettres de noblesse, le contenu devient plus élaboré et plus précis. Il faut toutefois noter que, jusqu'à la réforme de l'éducation, le contenu de la matière ne sera pas uniforme pour l'ensemble des différents programmes d'études. En effet, certaines catégories scolaires seront longtemps privilégiées : les garçons, les élèves en milieu urbain et ceux qui choisissent un profil de spécialisation quelconque (pour plus de renseignements, le lecteur pourra consulter, en troisième partie, les grilles d'analyse spécifique de chaque programme).

Un certain ordre dans la suite des exercices se met en place à partir des années 1940; mais il faut vraiment attendre les années 1960 pour voir cette matière se structurer d'une façon systématique. Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, ce phénomène n'est sûrement pas étranger à l'amélioration et à la diversification des équipements (les premiers vrais gymnases dans les écoles apparaissent suite à la réforme de l'éducation au Québec) et au fait que cette matière relève de plus en plus de la compétence d'éducateurs spécialisés. Si de 1861 à 1923 les auteurs semblent se soucier bien peu du contenu, le programme conçu en partie par Mgr Ross (en 1923) identifie l'âge comme un facteur primordial autour duquel le programme et la matière doivent s'élaborer. Il s'agit là d'une innovation importante. Par la suite, il faut attendre les derniers programmes d'avant la réforme des années 1960 pour que les concepteurs des programmes d'éducation physique élaborent un contenu qui se divise en fonction de la classe-degré. À partir de 1981, le primaire et le secondaire présentent un contenu organisé aussi selon la classe-degré. Le premier niveau d'enseignement est en continuité avec le second et le contenu tient compte de ce lien. Par exemple, les deux programmes s'articulent autour de la notion de relation : relation avec soi-même d'abord, ensuite, relation avec l'environnement physique, puis, relation avec autrui. À chaque type de relation, le jeune doit tenter de maîtriser son corps.

Activités d'apprentissage

Une analyse transversale des programmes consultés en éducation physique nous donne de bonnes indications quant à la nature des activités d'enseignement prescrites par les concepteurs.

En général, les premiers programmes axent leurs activités d'apprentissage sur l'hygiène corporelle, le bon maintien et les jeux contrôlés des écoliers. À titre d'exemple, dans le document des «questions-réponses» de Mgr Langevin (daté de 1864) quelques indications nous sont fournies au sujet de la propreté et de l'éducation physique :

- *«L'instituteur doit tenir sa classe propre et faire comprendre l'avantage pour la santé, de faire chaque jour un examen de la tête, les mains et les habits»* (question no. 21, p. 16).
- *«L'instituteur doit surtout voir à donner aux enfants un bon maintien, à leur enseigner à bien employer leurs sens, et à diriger les jeux auxquels ils se livrent en classe»* (question no. 9, p. 14).

Dès 1873, la récréation est vue comme un moment privilégié où le maître peut enseigner l'éducation physique. Les activités portent essentiellement sur les jeux en groupe; mais il n'est pas encore question de sport. D'ailleurs, ces jeux ont une utilité. Ils permettent aux écoliers de se détendre après une activité intellectuelle intense. En 1905 l'abbé Dauth, auteur du programme de la même année, recommande des activités de gymnastique, sans toutefois préciser lesquelles, ou à défaut, des jeux en plein air et des mouvements rythmés exécutés en classe. Cela nous rappelle que l'éducation physique sera, jusqu'aux programmes post-réformistes, très étroitement liée non pas seulement aux cours d'hygiène, mais aussi aux cours de danse et de rythmique. C'est ainsi quand 1923 on jumelle le chant et la gymnastique. Ce programme de 1923 sera toutefois très fortement teinté de militarisme - notamment dans les activités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Ce n'est qu'en 1938 que s'effectue une distinction réelle dans les activités d'apprentissage selon le degré scolaire. En effet, les

auteurs du programme prévoient que les classes enfantines auront des activités surtout axées sur les travaux manuels pendant que les élèves des écoles élémentaires et complémentaires pratiqueront tout particulièrement les exercices physiques visant la santé et le développement du corps (on n'oubliera cependant pas le jeu). De son côté, le programme de 1948 intensifie l'organisation logique des activités d'apprentissage. Les concepteurs spécifient clairement que la leçon de gymnastique doit débuter par des exercices d'échauffement suivis de jeux ou d'activités sportives, le tout se terminant par une période de relaxation. À remarquer ici l'introduction des sports dans la matière. S'il serait abusif de prétendre que ceux-ci firent leur apparition à l'école primaire seulement à partir du programme de 1948, il faut tout de même souligner que c'est dans ce document qu'on en parle pour la première fois de façon explicite.

Le programme de 1958-59, dont nous avons déjà souligné la portée, se démarque à nouveau des programmes antérieurs. Les auteurs proposent une procédure à suivre pour les leçons de culture physique qui s'avère assez élaborée (voir la grille d'analyse spécifique de ce programme). Cette procédure se divise en deux parties, la première s'attardant à faire travailler certaines parties du corps tandis que la deuxième met de l'avant les activités (jeux, sports, danses) où les élèves peuvent développer et exercer leurs habiletés. Soulignons que la première partie débute par des exercices d'ordre et que la deuxième se termine par des exercices de retour au calme. En 1963-64, pour les écoles secondaires, on suivra à peu près la même démarche : échauffement et éveil de l'attention, exercices pour former le corps, exercices d'application (jeux et sports) et finalement, la détente suivie des soins hygiéniques. Ce programme est le premier à clairement inclure les soins hygiéniques à la fin de la leçon comme un moment particulier des activités propres à la matière.

Dans le cas des programmes-cadres des années 1970, les concepteurs n'ont pas cru bon, du moins pour les écoles élémentaires, d'inclure une liste d'activités d'apprentissage : *«L'ouvrage que nous présentons a été pensé en terme d'objectifs et d'éléments de programme; il ne contient pas de répartition d'activités et d'exercices progressifs»* (Programme des écoles maternelles et élémentaires, 1971, p. 8). Cette façon de procéder s'inscrit dans le vaste courant de liberté qui soufflait à l'époque. Nous notons

toutefois ici que les deux niveaux d'enseignement - le primaire et le secondaire - divergent quelque peu à ce propos. En effet, comme on vient de le voir, le programme du primaire ne proposait strictement rien au sujet des apprentissages, celui du secondaire fournit par contre une liste d'activités reliées à chacune des catégories de relations que le programme tente de développer chez l'élève. Par exemple, pour la catégorie soi à soi, on pourra pratiquer le yoga, pour la catégorie soi à autrui, ce pourrait être le tennis; dans la cas de la relation soi au groupe, les sports d'équipe; en ce qui concerne la relation soi à la nature, des activités telles la natation et l'escalade et, en dernier lieu, pour la relation de l'élève à l'objet, l'athlétisme.

Jetons maintenant un coup d'oeil sur les programmes des années 1980. En ce qui concerne les activités d'apprentissage, tant pour le primaire que pour le secondaire, on les regroupe en trois champs d'intervention auxquels correspondent certains thèmes : 1) champ d'intervention «Conscience et maîtrise du corps», avec les thèmes de la mobilité et de l'effort physique; 2) champ d'intervention «Conscience, ajustement et maîrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets», avec les thèmes de la locomotion et de la manipulation; 3) champ d'intervention «Conscience, ajustement, maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets et exploitation des possibilités de communication», avec les thèmes de la coopération, de l'opposition, de la coopération et l'opposition et finalement de l'expression. À chaque thème sont rattachés des objets d'études qui se concrétisent en activités d'apprentissage. Par exemple, au thème manipulation, on retrouve l'objet d'étude («projection d'objets») qui s'actualise dans l'activité golf (programme du secondaire, 1981, p. 39). Sans énumérer l'ensemble des activités d'apprentissage proposées par les concepteurs, nous pouvons en évoquer quelques-unes : gymnastique aux agrès, sauts en athlétisme, ski de fond, patinage, golf, tir à l'arc, relais, lutte, judo, tennis, badminton, ballon chasseur, basket-ball, hand-ball, crosse, volley-ball, football, soccer, plongeon, ballet-jazz, danse, mime, etc. (programme du secondaire, 1981, p. 39). Cette même structuration des activités d'apprentissage est l'expression du souci des concepteurs de faire de la matière, aux deux niveaux d'enseignement, un univers véritablement intégré à travers lequel l'élève pourra cheminer sans discontinuité, sans rupture, afin de favoriser son développement et son épanouissement. Précisons que les programmes

parus après la réforme de l'éducation, bénéficieront d'un accompagnement d'importance : les guides pédagogiques. Ces derniers se révèleront de précieux outils de planification des leçons.

Pour terminer, il convient de souligner que toutes les activités d'apprentissage en éducation physique ont la propriété d'être facultatives et de laisser le champ relativement libre aux titulaires. Cependant, certains programmes insistent fortement sur un modèle donné d'exercices. À l'arrivée des nouveaux programmes d'études en 1981, les concepteurs expliquent qu'il s'agit d'un document officiel et prescriptif. Si au primaire ils recommandent les activités d'apprentissage car, disent-ils, *«les activités sont considérées sous l'angle de leur richesse éducative et non par rapport à leur contenu technique comme tel»* (programme de l'élémentaire, 1981, p. 30), au secondaire l'insistance se fait légèrement plus forte malgré le fait qu'on précise que l'enseignant est libre d'adopter le point de vue proposé ou non : *«Les auteurs du programme ont une vision qui semble la plus compatible avec la conception qu'ils se font de l'homme, de son développement et de la façon dont l'adolescent s'approprie la matière. Toute liberté est en outre laissée aux enseignants d'adopter ou non la même position»* (programme du secondaire, 1981, p. 30). Aux dires des concepteurs, les éducateurs bénéficient d'une entière liberté. Cependant, le programme est chargé, précis, scientifique et les objectifs à atteindre sont très clairement identifiés. Donc, la marge de manoeuvre n'est peut-être pas aussi grande qu'on voudrait bien le laisser croire; même si l'enseignant en éducation physique peut choisir les activités d'apprentissage (moyens d'action) qui lui conviennent pour atteindre les objectifs prescrits par le programme.

Stratégies d'enseignement

Dans les premiers programmes, à l'image de l'ensemble de leur contenu, les stratégies d'enseignement de cette matière ne sont pas clairement explicitées. Dans ses écrits, Mgr Langevin (1864-1865) insiste sur la prudence avec laquelle les exercices physiques doivent être faits (voir, entre autres, Cours de pédagogie ou principes d'éducation, 1865, p. 54). Par ailleurs, il précise que tout doit être exécuté avec *«modération»*, et de façon graduelle afin que le *«tempérament de l'enfant»* ne soit pas

oublié. Dans les programmes qui suivent, la tendance se maintient et les activités d'apprentissage relèvent essentiellement de l'hygiène et de la bonne tenue du corps (voir, par exemple, le programme de 1873). On y recommande des récréations fréquentes plutôt que longues. En 1905, les auteurs soulignent que l'activité physique, à défaut d'exercices de gymnastique proprement dit, peut prendre la forme de jeux en plein air et de mouvements rythmés à l'intérieur de la classe. La stratégie précise toujours que l'enseignant doit jouer le rôle de «meneur du jeu». Par les exercices, il peut s'assurer de la discipline du groupe. Au programme de 1923 on remarque l'application du modèle militaire : exercices de gymnastique exécutés en suivant les commandements du maître. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans certains cas le chant et la danse peuvent être couplés à la gymnastique, notamment lorsque l'enseignant n'a pas les éléments requis pour aborder les exercices physiques (voir le programme d'études de 1923 et l'article des inspecteurs Miller et Brionne dans L'enseignement primaire, numéro d'octobre et novembre 1923). À aucun moment l'écolier joue un rôle actif dans son apprentissage; il se contente de recevoir et d'intégrer la matière qu'on lui livre. Toutefois, la stratégie met de l'avant une attitude plus conciliante envers l'écolier. Cette façon de voir les choses n'est pas étrangère à l'apport de la psychologie dont le document préparé par Mgr Ross se fait l'écho. Pour sa part, le programme de 1929 ne fera aucune recommandation sur le sujet (d'ailleurs, en tant que simple prolongement du programme de 1923, il s'avère très pauvre en information de toute sorte).

Comme il a déjà été mentionné, à partir du programme de 1938, on distingue les activités selon le degré scolaire : les classes enfantines privilégient les travaux manuels pendant que le cours élémentaire offre plus d'activités physiques. On suggère à l'enseignant de partir des exercices les plus simples et de graduer leur complexité. Et, comme nous l'avons également vu plus haut, en 1948 les activités d'apprentissage se systématisent. Il y a maintenant une suite logique dans l'accomplissement des activités : 1) l'échauffement; 2) l'activité physique proprement dite; et 3) une période de relaxation pour terminer. Ici, le professeur continue à diriger les exercices d'une manière ferme. Il doit rendre la leçon intéressante et l'enseignement efficace tout en tenant compte de la température et même de l'heure dans le choix des exercices et des jeux qu'il donnera à faire. Il s'agit là de recommandations inédites dans un programme

d'études. Elles laissent entendre que les exercices se pratiquent toujours à l'extérieur - probablement parce qu'il n'y a pas de gymnase - mais aussi que la pédagogie se transforme graduellement. Autour des années 1950, on commence à se soucier de rendre les activités stimulantes, intéressantes, éducatives et récréatives. Le programme d'hygiène, par exemple, repose sur deux principes : 1) répondre aux besoins et intérêts de l'élève; et 2) appliquer la matière aux situations pratiques de la vie. Il n'y a cependant pas d'autres indications à suivre pour le professeur.

Les années 1960 voient l'amorce d'un virage dans l'élaboration des activités d'apprentissage. Précisées, ordonnées logiquement, mises en relation avec, à la fois le but visé (sur quoi veut-on travailler) et le matériel à utiliser, elles présentent un caractère nettement plus élaboré, permettant à l'enseignant de mieux se situer. Les stratégies d'enseignement seront moins dirigistes, plus souples en quelque sorte. On suggère de créer une atmosphère de confiance entre l'enseignant et l'élève afin que l'élément disciplinaire puisse être assimilé avec plaisir (programme, 1963-64, p. 216). Le programme préconise de préparer les jeunes aux sports par une éducation physique de base; à défaut, il pourrait y avoir un risque de surmenage (réminiscence de la méfiance envers les activités du corps?). Nous sommes en présence de la toute première mention explicite (et non pas seulement d'une simple suggestion par le truchement de la structuration du contenu; comme dans le programme de 1948), dans un programme officiel à tout le moins, du rôle préparatoire aux activités sportives qu'on fera jouer de plus en plus à l'éducation physique (en réalité il s'agit ici du conditionnement physique et de la gymnastique).

Pour les programmes-cadres, la stratégie privilégiée n'est pas spécifiée dans le cas des écoles primaires. En ce qui concerne le programme du secondaire, celui-ci s'avère plus élaboré. Les activités d'apprentissage s'y articulent à partir de la relation de l'élève avec 1) lui-même; 2) autrui; 3) le groupe; 4) la nature; et 5) les objets. Pour chacun de ces éléments des activités particulières sont suggérées. Les concepteurs avisent les éducateurs que l'évolution de l'élève repose principalement sur l'attitude adéquate de l'enseignant et sur sa capacité d'organiser une situation pédagogique efficace et constructive. Les auteurs ne s'expliquent cependant pas sur ce qu'ils entendent par

attitude adéquate et ce que doit contenir une bonne situation pédagogique (programme du secteur secondaire, 1974, p. 6).

Les programmes de 1981 sont les plus précis quant aux activités à réaliser. Comme nous l'avons déjà précisé dans la section **Activités d'apprentissage**, pour le primaire et le secondaire, on présente des «moyens d'actions» (activités d'apprentissage) regroupés à l'intérieur de différents thèmes, eux-mêmes classés en trois champs d'intervention associés à trois types de relation. Pour chacun des trois champs d'intervention, les thèmes sont : 1) mobilité et effort physique; 2) locomotion et manipulation; 3) coopération; opposition; coopération et opposition; expression. Chacune de ces catégories se concrétise en objets d'études et en activités diverses (appelées «moyens d'actions») permettant de développer un thème particulier afin d'atteindre les objectifs fixés. L'enseignant dispose donc d'un éventail impressionnant d'options lui permettant de modifier et d'ajuster ses stratégies d'enseignement.

En résumé, nous croyons que les stratégies d'enseignement ne peuvent se comprendre que mises en relation avec les valeurs, règles et normes de la société en général et du système scolaire en particulier. Ainsi, elles nous renvoient tout autant à la conception de l'enfant qu'à la représentation de la tâche de l'enseignant ou à la vision de l'apprentissage. C'est pourquoi, en remontant le fil du temps, on se rend compte que la façon d'enseigner la matière évolue de l'intervention directrice et correctrice (1861 à 1923), à une conception plus douce où l'instituteur doit avoir une attitude bienveillante tout en continuant d'être le maître d'oeuvre (de 1923 aux programmes-cadres), pour finir par une stratégie qu'on pourrait appeler de type «compagnonnage» (à partir de la réforme de l'éducation) dans laquelle l'élève et le professeur participent à part plus ou moins égale au processus d'apprentissage. Désormais, la pratique de l'éducation physique doit se faire avec plaisir. Il convient enfin d'ajouter que les stratégies d'enseignement sont reliées directement à la fois au contenu de la matière et aux activités d'apprentissage. Par exemple, à un contenu fortement teinté de militarisme se greffe des stratégies d'enseignement où l'autorité incontestée, la fermeté et le dirigisme sont à l'honneur. Par contre, un contenu tourné vers l'épanouissement de

l'élève mettra l'accent sur des stratégies d'enseignement plus souples où le compagnonnage tiendra une grande place.

Évaluation

Les programmes de 1861, 1873 et 1905 restent complètement muets au sujet de l'évaluation des apprentissages. On constate toutefois que durant les années 1920, la culture physique (terme employé à l'époque) est offerte aux garçons de 9e, 10e, et 11e années à raison d'une heure par semaine. En ce qui concerne les filles, celles-ci doivent plutôt suivre des cours de puériculture. Cette fréquence relativement élevée des périodes de cours ne semble pas avoir conduit à l'élaboration de plans d'évaluation précis. Ce n'est qu'en 1923 que l'on retrouve dans le périodique L'enseignement primaire (numéros d'octobre et novembre), une recommandation quant aux stratégies et modalités à adopter pour l'évaluation des élèves. À cette occasion les inspecteurs Miller et Brionne, dans un article intitulé *«Répartition mensuelle du nouveau programme d'études»*, suggèrent à l'enseignant de surveiller l'exécution des mouvements avec soin en faisant preuve de *«conciliation»* et *«d'encouragement»*. Il ne s'agit pas là d'éléments d'évaluation à proprement parler et cette recommandation peut tout aussi bien relever de la représentation du rôle de l'instituteur. Cependant, nous sommes en présence d'une référence explicite démontrant que l'éducation physique n'est pas une matière que l'on peut pratiquer de n'importe quelle manière et dans n'importe quel esprit. En d'autres termes, cette matière est plus qu'un simple jeu, qu'une occasion de détente. Malgré tout, de façon formelle, le programme lui-même ne prévoit aucun mécanisme véritable d'évaluation des apprentissages. Cette situation perdure dans le programme de 1929. Par contre, en 1938 le programme d'études se fait un peu plus clair à ce sujet. Les auteurs suggèrent de procéder par courtes leçons deux fois par jour. La gymnastique est enseignée, au niveau élémentaire, une heure par semaine pour les classes urbaines autant que rurales. En ce qui a trait au primaire complémentaire (7e et 8e années) on effectue une différence à la fois entre garçons et filles et entre école en ville et école à la campagne. Ainsi, en milieu urbain les garçons se voient accorder 45 minutes de gymnastique comparativement à seulement 30 pour les filles. En milieu

rural, le programme ne prévoit aucun cours d'éducation physique. On constate que les auteurs établissaient une différence dans les besoins pédagogiques des élèves selon leur provenance (ville ou campagne) et leur sexe. Pour diverses raisons, on considérait que les jeunes de milieu rural et les filles avaient moins besoins d'activités physiques à l'école que les garçons de la clientèle urbaine.

Aucun des programmes mentionnés ci-haut ne donne de précisions sur la nature réelle de l'évaluation. Il semble bien que l'on ne procédait pas à une évaluation à proprement parler mais seulement à une surveillance du déroulement des exercices afin d'inculquer la discipline et de corriger les mauvaises habitudes. En 1948, le programme n'est pas plus explicite sur le sujet. On y apprend simplement que la culture physique et l'hygiène sont regroupées ensemble et que la classe de 1ère année a droit à trente minutes par semaine tandis que les autres degrés, jusqu'en 7e année, ont droit à soixante minutes. En 1958-1959, la précision n'est pas plus grande. Par contre, on insiste sur l'importance de faire participer les élèves. En outre, l'enseignant se voit conseillé de réunir les enfants de même âge afin de faciliter l'évaluation. Dans une classe à division multiple, les leçons de culture physique auront intérêt à convenir à l'âge moyen des élèves. Le moins que l'on puisse dire c'est que nous nageons ici dans le flou, le vague, l'imprécis. Il ressort donc de tout cela que l'évaluation des écoliers n'est pas une préoccupation pour les concepteurs des programmes pré-réformistes.

À partir des années 1960, la réforme de l'éducation apporte de nombreux changements dans les programmes. Ces transformations se préparaient depuis de nombreuses années mais c'est la rupture avec la tradition politique - associée à la montée d'une couche de la population plus fortement scolarisée et comptant sur l'État pour lui ouvrir la voie d'une carrière intéressante, difficilement réalisable à l'intérieur de l'entreprise privée encore sous l'emprise des milieux anglophones - qui va leur donner l'impulsion nécessaire pour s'actualiser pleinement. Ainsi, le programme du secondaire de 1963-1964 fait très clairement mention d'un processus d'évaluation spécifique en éducation physique. On recommande donc de faire passer, à raison de deux fois par année, des épreuves d'aptitudes physiques, de tenir un fichier pour chaque élève et de fournir une appréciation au bulletin.

Ce n'est donc qu'à partir de la réforme de l'éducation qu'une ébauche d'évaluation commence à se préciser. Mais, en ce qui concerne les programmes-cadres des années 1970, nous constatons toujours un manque de précision qui s'inscrit dans le contexte global de la réforme de l'éducation au Québec. Après des années perçues comme trop contraignantes, on laisse la place à l'innovation, à l'initiative et à l'invention. Les auteurs de cette époque rejettent en bloc les principes éducatifs de l'ancien système, ce qui les amène à prendre le contre-pied de tout ce qui se faisait lorsque les écoles étaient sous le contrôle du clergé et des communautés religieuses. Cette attitude se reflète dans la façon de voir l'évaluation des apprentissages : *«L'évaluation de la situation d'un enfant, à l'égard de ces matières, ne peut guère faire l'objet que d'appréciations qualitatives de la part des maîtres»* (L'école coopérative, 1966, p. 32). L'éducation physique connaît surtout une formule d'appréciation inscrite au bulletin et c'est l'éducateur qui se charge d'évaluer la progression de l'élève. Cette optique ne surprendra pas si l'on sait que les programmes-cadres seront les seuls à véhiculer un discours critique envers la société pour dénoncer précisément sa trop grande tendance à promouvoir la compétition. La mode est à l'égalitarisme, comme repoussoir d'une attitude antérieure jugée trop élitiste et, par conséquent, on refuse de procéder à une véritable évaluation qui, par nature, produit une hiérarchie.

Parallèlement à ce qui se fait en milieu scolaire au Québec, un organisme fédéral voit le jour durant les années 1960. Il s'agit de «Condition Physique et Sport Amateur» qui a pour mandat d'augmenter la pratique de l'activité physique chez les canadiens. L'organisme a aussi pour mission d'évaluer la condition physique de la population du pays. Plusieurs programmes, applicables tant dans les écoles que dans le domaine du sport amateur, sont mis sur pied. L'un de ceux-ci prévoit qu'une fois par année, les écoliers canadiens accomplissent divers exercices et, selon la note obtenue, reçoivent une récompense appropriée. Cette récompense prend la forme d'écussons (or, argent, bronze et participation) se référant au modèle des médailles olympiques. Ce programme intitulé «Jeunesse en forme / Canada Fitness Award» s'implante progressivement dans les établissements scolaires du Québec à partir des années 1970 et se poursuit toujours de nos jours. Ce programme connaît assez de succès pour aider à la promotion de l'éducation physique et des sports chez les jeunes et ce, au moment même où ce

domaine s'impose de plus en plus comme une nécessité pour le développement et le bien-être de l'individu.

Mais, revenons aux programmes d'études. Pour ce qui est des programmes-habiletés de 1981, nous avons là un degré de précision plus élevé que jamais dans le domaine de l'évaluation. Dans le programme du primaire, cet aspect fait l'objet d'une partie complète du document. On y apprend que l'évaluation doit être avant tout au service de l'élève et se faire de façon continue. Son utilité réside dans le fait qu'elle permet de suivre l'évolution des apprentissages de l'enfant. L'évaluation pédagogique sert donc à déterminer le niveau d'atteinte des objectifs éducatifs par les élèves. Cette évaluation pédagogique se divise en trois processus distincts : 1) la mesure; 2) l'évaluation proprement dite; et 3) la prise de décision. Le choix est laissé à l'enseignant quant à l'utilisation de l'évaluation sommative ou formative et de l'interprétation critériée ou normative des résultats. Dans le programme du secondaire, nous avons les mêmes éléments mais ceux-ci sont encore plus élaborés. Le document fournit un exemple de fiche d'observation et le schéma d'une feuille de route en éducation physique (programme, 1981, pp. 79-91). Visiblement, on privilégie une évaluation fréquente et continue afin de bien cerner l'évolution de l'élève. Dans le champ de l'évaluation en éducation physique, les programmes de 1981 représentent donc une véritable petite révolution. Ils mettent fin, en quelque sorte, à cent ans de silence. Il ne faudrait cependant pas croire qu'ils ont réglé l'épineux problème de l'évaluation des élèves.

En résumé, l'évaluation ne semble pas préoccuper les concepteurs avant la réforme de l'éducation. Toutefois, à partir des années 1960 les programmes se font plus précis. On peut sûrement rattacher ce phénomène à la professionnalisation de l'éducation physique, à sa reconnaissance comme matière scolaire digne d'intérêt et à l'apport toujours croissant des sciences dans son contenu. En quelque sorte, l'évaluation devient importante au moment où on commence à disposer de critères précis (scientifiques) permettant de juger les performances des élèves selon leur âge et selon leur condition physique. Malgré cela, le processus d'évaluation en activité physique demeure assez imprécis. Par exemple, l'âge sert souvent d'unique critère de classification des élèves :

pour chaque âge les concepteurs s'attendent à l'atteinte de performances jugées «normales». Légitime pour d'autres matières telles le français ou les mathématiques, cette conception appliquée à l'éducation physique a le défaut de ne pas tenir compte des différences morphologiques importantes qui peuvent exister entre des enfants du même âge. Par ailleurs, elle semble handicaper ceux qui ne disposent pas d'un «vécu sportif» : un élève n'ayant aucun antécédent sportif ne peut être comparé avec un autre qui possède une bonne expérience régulière de la pratique d'un ou de plusieurs sports. En fait, on laisse une trop grande place au «vécu sportif» dans l'évaluation, ce qui défavorise les enfants moins familiers avec l'activité physique. Il faut avouer que cette matière représente un véritable casse-tête pour l'évaluateur et qu'à cet égard, elle constitue un cas particulier dans le système d'enseignement.

B- OBJETS MATÉRIELS

Les premiers programmes ne font mention d'aucun matériel en particulier. Seul les lieux où se déroulent les activités sont spécifiés à savoir, la cour d'école (pour les récréations, moment privilégié à l'époque pour l'exercice physique donné sous forme de jeux) et la classe pour l'apprentissage de l'hygiène. En 1873, les auteurs ne mentionnent toujours pas de matériel. Cependant, ils précisent qu'il est plus aisé de se procurer tous les appareils et les instruments nécessaires dans les grands établissements - possiblement situés en ville. De 1861 à 1923, on ne semble pas exiger que la pratique de l'éducation physique se fasse dans une tenue vestimentaire particulière - cela se comprend puisqu'il s'agit la plupart du temps de jeux à l'extérieur ou de pratique d'hygiène. Cependant, à partir des années 1920, certains auteurs commencent à parler de l'importance de porter un costume adéquat pour pratiquer l'éducation physique (L'enseignement secondaire au Canada, vol. VII, no. 3, Québec, décembre 1927).

Il faut donc attendre le programme de 1938 afin de voir pour le première fois un matériel suggéré. Il s'agit du Manuel de culture physique à l'usage des écoles, publié par le Département de l'Instruction publique. La matière de ce manuel fut entièrement empruntée au document «Syllabus of Physical Training» du Bureau d'Éducation

d'Angleterre. Le titulaire de classe y trouve quelques principes de culture physique et une description des mouvements de gymnastique, des séries d'exercices et des jeux proposés. Le tout est accompagné de photos et de dessins. Les inspecteurs nous révèlent que la majorité des écoles de la province ont recours à cet ouvrage. Lors du programme de 1948, ce même manuel est toujours en vigueur. C'est à ce moment que la carence en matériel semble bien devenir de plus en plus évidente. Afin de palier à cette lacune, la fondation Strathcona libère 2 000 $ dans le but d'aider les écoles qui incluent à leur horaire des activités physiques. Cet argent, distribué à raison de 10 $ à 20 $ par école (ce qui est, somme toute, très peu même pour l'époque), sert à l'achat d'équipement et de matériel (voir les rapports des inspecteurs d'écoles pour les années 1948 à 1951). Quelques inspecteurs remarquent d'ailleurs que des ballons de volley-ball font leur apparition dans les cours de récréation. Il est toutefois impossible de savoir dans quelle mesure ce phénomène est relié directement à la distribution du fonds Strathcona. De même que nous ne connaissons pas l'utilisation réelle de l'argent et à quels établissements il a été donné. La situation demeure la même pour les programmes de 1958-59. Dans le programme du secondaire de 1963-64 les auteurs apportent une nouvelle exigence jamais clairement formulée dans les programmes antérieurs : l'obligation de pratiquer l'éducation physique en tenue vestimentaire appropriée. Toutefois, on ne précise pas ce qu'on entend par tenue «vestimentaire appropriée». Au fur et à mesure que la discipline s'impose comme matière régulière et importante dans le programme d'études, les exigences quant à la façon de la pratiquer deviennent plus précises. Désormais, on ne pratiquera plus l'éducation physique dans une tenue inadéquate.

Avec l'arrivée des programmes-cadres nous entrons dans l'ère des guides pédagogiques. Ainsi, dans le document pour les écoles maternelles et élémentaires, on recommande aux professeurs d'utiliser le Guide Pédagogique de l'enseignant de l'éducation physique. Par ailleurs, pour la première fois, on fournit une liste d'équipements (*«matériel requis»*) qui établit ce qui est indispensable, ce qui est jugé fortement utile et ce qui peut être souhaitable d'acquérir. Pour le matériel indispensable, on donne même le montant approximatif qu'il en coûtera à une école pour son acquisition soit, 2 500 $ (programme, 1971, p. 12). Cela représente une innovation que de déclarer explicitement un matériel obligatoire. On peut en conclure que de plus en plus la qualité

de l'enseignement de l'éducation physique est associée à la possession d'un matériel spécialisé. «Scientifique», cette discipline requiert maintenant un équipement relativement sophistiqué tout autant que des éducateurs spécifiquement formés.

Durant les années 1970, on assiste à la publication d'un grand nombre de documents à l'usage des enseignants - on pense ici à la série de guides d'implantation des activités parue au début de la décennie. Le matériel d'éducation physique est reconnu comme une nécessité afin de fournir un enseignement ayant une quelconque valeur. Dans le programme du secondaire, les auteurs soulignent qu'il est obligatoire pour les élèves de prendre une douche à la fin de la période de cours; ce qui laisse entendre que cet équipement se retrouve dans chaque école du Québec qui reçoit une clientèle de ce niveau. En fait, la décennie 1970 sera marquée par la tenue des Jeux Olympiques de 1976 à Montréal. Les années qui précédèrent et celles qui suivirent cet événement majeur, furent l'occasion pour les différents paliers de gouvernement et les commisions scolaires de promouvoir l'éducation physique et les sports à l'école. C'est ainsi que les écoles primaires et secondaires du Québec obtiennent plusieurs ressources matérielles rendant l'enseignement de l'éducation physique plus conforme aux nouvelles normes de scientificité qui s'imposent rapidement dans le domaine de l'éducation.

À partir des programmes des années 1980, comme dans d'autres dimensions explorées plus haut, la précision devient encore plus grande. Le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec exige que chaque école possède le matériel en quantité adéquate afin de répondre aux besoins du nombre maximum d'élèves prévus par le ratio maître-élève. Les écoles disposent même de guides destinés à l'achat du matériel pendant que les enseignants peuvent se rapporter au Guide Pédagogique. Une précision vient s'ajouter à cela, à savoir, qu'on exige désormais que le matériel pédagogique soit révisé en fonction du programme. Cet élément fait ressortir la préoccupation du ministère de l'Éducation pour une intégration logique de tous les «paramètres» qui interviennent dans l'apprentissage.

En somme, l'obligation de posséder certains équipements ne se retrouve que dans les années 1960 et se précise durant la décennie 1970 pour atteindre son apogée à partir

des programmes de 1981. On assiste donc, au fil de l'histoire de l'enseignement de l'éducation physique au Québec, à une augmentation des exigences en matériel; augmentation qui connaît un essor surtout à partir de la réforme de l'éducation faisant suite au Rapport Parent. À ce moment, ils sera devenu impensable de dispenser des cours d'éducation physique sans aucun matériel. Ainsi, la réforme de l'éducation au Québec a vu la multiplication des gymnases dans les écoles tant primaires que secondaires (opération 55). Ce nouvel espace de jeu et d'entraînement a permis une diversification du contenu des programmes et des activités d'apprentissage.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

RATIONNEL

Principes d'organisation de cette matière

Ce n'est pas avant 1923 que l'on commence à organiser la matière dans le déroulement des exercices et des jeux. Avant cela, les programmes ne donnaient aucun principe d'organisation spécifique à l'éducation physique; ce qui nous oblige à émettre l'hypothèse que cette matière devait relever du même principe général d'organisation que les autres matières scolaires; c'est-à-dire aller du simple au complexe. En réalité, à cette époque l'enseignement se fait de façon plutôt intuitive.

Donc, en 1923 le programme suggère de procéder de la manière suivante : 1) position de départ; et 2) mouvements entrecoupés de moments de repos. L'organisation demeure minimale. En fait, jusqu'en 1938, il semble bien, comme nous venons de le mentionner, que ce soit l'intuition qui guide les enseignants dans la structuration de la matière. Le manque de renseignements dans les documents laisse entendre que le seul principe réellement en vigueur était une gradation du contenu de la matière du plus simple au plus complexe. Par exemple, les exercices montrent une certaine progression

dans leur difficulté et dans leur intensité. Et, des catégories de jeux et d'activités de mouvements se joignent aux exercices de gymnastique.

À partir du programme de 1948, les exercices se structurent véritablement autour du degré de croissance physique de l'enfant : les exercices seront d'autant plus complexes que l'élève sera âgé. Il s'agit là d'une reconnaissance «officielle» de l'importance de tenir compte du développement du jeune et le signe du désir d'organiser la matière en conséquence. Les principes apportés par Mgr Ross en 1923 ont fait leur chemin et l'enfance n'est donc plus perçue comme une période homogène mais plutôt comme un processus de croissance. Cela exige qu'on adapte l'intervention afin qu'elle corresponde aux besoins spécifiques selon l'âge de la clientèle visée. On ne tient toutefois compte que des transformations physiques - s'instaure un début de classification des groupes selon l'âge et le sexe - laissant apparemment de côté les transformations d'ordre psycho-social.

Au début des années 1960, le programme du secondaire prévoit des activités différentes pour les garçons et les filles. Les activités varieront également en fonction du degré scolaire (de la 8e à la 11e année). Par ailleurs, pour des raisons d'ordre psychologique et physiologique, les auteurs recommandent que l'éducateur soit du même sexe que son groupe. Nous avons là un dernier exemple d'une certaine rigidité des programmes d'avant la réforme. On sait que les programmes-cadres et les programmes-habiletés ne suivront pas cette directive.

Si le programme-cadre de la maternelle et de l'élémentaire (1971) n'est pas explicite en ce qui a trait à l'organisation de la matière, celui du secondaire (1974) fournit de nombreuses indications. Ce que favorise ce programme c'est l'expérimentation motrice. L'élève doit faire ses propres expériences car il est un agent actif dans le processus d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà noté plus haut, on reprochera plus tard aux programmes-cadres leur trop grande abstraction, leur manque d'éléments concrets.

C'est précisément ce que les programmes de 1981 vont tenter de corriger en fournissant à cette matière des principes d'organisation précis et détaillés. Ainsi, au niveau primaire, l'organisation de l'éducation physique offre un contenu où les difficultés des exercices et des jeux vont en s'accroissant au fur et à mesure que l'élève monte de degré. Par le fait même, les exercices sont appropriés non seulement pour chacun des deux cycles mais aussi pour chacune des années scolaires. On tient véritablement compte de l'âge des élèves. Quant au secondaire, on organise la matière de façon à ce qu'elle s'adapte bien aux transformations à la fois physiques et psychosociales des adolescents. Avec les nouveaux programmes, le principe d'organisation de la matière se caractérise par les traits suivants : 1) l'enseignant choisit et agence la matière dans une suite logique; 2) le contenu est organisé sous forme d'objectifs auquels se rattachent des habiletés à développer, des attitudes à acquérir et des connaissances à intégrer; 3) l'agencement de la matière par thèmes.

De 1861 à 1923, il n'y a aucun principe d'organisation de la matière mentionné dans les programmes. En 1923, les concepteurs spécifient pour la première fois l'ordre dans lequel doit se dérouler les exercices et commencent à organiser les activités à partir de l'âge des enfants. De 1923 à 1959 le principe d'organisation s'articule autour de l'idée de la progression de l'intensité et de la difficulté des exercices selon l'âge des élèves. À partir des années 1960, l'organisation de la matière renvoie à des thèmes (par exemple, pour le programme du secondaire de 1963-64 : dosage, progression, alternance, continuité) ou à des postulats qui structurent l'ensemble des interventions. Finalement, deux constantes apparaissent tout au long de l'évolution des programmes : 1) organiser la matière de façon concrète et graduelle; et 2) aller toujours du plus simple au plus complexe.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Tout comme 1923 constitue un point marquant quant à l'organisation de la matière, 1905 représente la première année qui apporte une justification explicite des éléments prescrits pour l'éducation physique. En effet, à cette époque on commence à parler de la culture physique - mais aussi du chant - comme un bon outil dans l'application de la

discipline. Un peu plus tard, soit dans les années 1920, on spécifie que cette matière permet à l'élève de se reposer des fatigues de l'étude tout en stimulant sa respiration et sa circulation. Elle offre aussi l'opportunité au maître de corriger les postures ou les mouvements «peu élégants» en même temps qu'elle lui donne la chance d'inculquer chez l'élève à la fois une bonne démarche et un certain sens du rythme. Mgr Ross recommande l'enseignement de la gymnastique qui s'inscrit dans le projet global de l'école élémentaire qui vise à donner à l'enfant *«les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui* (assure) *la première formation physique qui lui permettra de se développer graduellement en proportion de son âge»* (Mgr Ross, 1923). La justification de la matière évolue donc vers une plus grande subtilité, une plus forte complexité. De la simple occasion de discipline, elle devient un moyen d'apprentissage d'une esthétique du corps, une période où l'on peut se regénérer afin d'assurer sa santé et une occasion de détente après un effort intellectuel intense (L'enseignement primaire, oct.-nov. 1923, l'article des inspecteurs Miller et Brionne).

En 1938, le programme nous apprend que l'éducation physique doit favoriser le développement à la fois physique, intellectuel et affectif de l'enfant. Ici la justification repose sur une vision de l'élève comme un tout intégré, un tout qui se subdivise en trois composantes distinctes mais interdépendantes. Cette vision de l'individu se retrouve dès le premier programme de 1861 mais ce n'est qu'en 1938 qu'elle sert de justification claire et précise au contenu de la matière. Il semble bien que les idées de Mgr Ross ont fait du chemin puisque l'effet bénéfique de la gymnastique est de plus en plus reconnu par les concepteurs de programmes. On considère que la matière a sa place dans l'horaire des écoliers car elle permet l'amélioration de la santé et stimule la croissance. Le développement et la préservation de la santé et une saine croissance physique de l'enfant s'affirment comme des facteurs majeurs dans la justification des éléments prescrits dans la matière. Par ailleurs, et cela constitue un point capital, on en arrive peu à peu à voir ces facteurs comme essentiels au développement de l'intelligence chez les jeunes. Les années 1940 verront les concepteurs des programmes poursuivre dans cette lignée. Cependant, les auteurs ajoutent deux éléments justificateurs inédits. Le premier fait appel, en quelque sorte, au savoir des experts : *«La nécessité d'enseigner la culture physique à l'école est aujourd'hui universellement reconnue»* (programme, 1948,

p. 341). Cette reconnaissance peut venir de qui, sinon des spécialistes de la pédagogie, de la psychologie et de l'activité physique? Le second se réfère aux données de la psychologie pour produire une argumentation de type «naturaliste» : *«Le jeu est une activité naturelle à l'enfant et nécessaire à sa croissance»* (programme, 1948, p. 341).

Il faudra attendre le programme de 1958-59 pour retrouver à nouveau une justification détaillée des éléments de la matière. À cette occasion les auteurs divisent la culture physique en trois catégories renvoyant chacune à une justification particulière : 1) le jeu, parce que celui-ci est à la fois nécessaire et naturel à l'enfant; 2) la rythmique qui, tout en produisant une détente, assure la formation et l'équilibre du système nerveux; 3) les jeux sportifs qui contribuent au développement du corps et de certaines qualités de l'esprit (la loyauté, l'énergie, la persévérance, etc.). Nouveau en 1948, la justification des éléments prescrits reposant sur la nature de l'enfant continue de se préciser. Cette nature de l'enfant serait caractérisée, entre autres, par la propension au jeu ce qui justifirait leur inclusion dans le programme. Cet argumentation n'est certainement pas étrangère à l'influence grandissante des sciences du psyché; influence qu'on peut relever dès 1923 et qui va en s'accroissant à tel point que, dans le programme du secondaire de 1974, les auteurs, pour justifier la matière, ont recours à des spécialistes de la psychologie de l'enfant : Piaget, Rogers, Wallon. En fait, dans les programmes-cadres, l'éducation physique est perçue comme un élément au service de l'épanouissement de l'élève plutôt qu'un outil de discipline et de pédagogie.

Comme on a déjà pu le constater, les années 1970 constituent une époque charnière pour l'enseignement de l'éducation physique. La société moderne a fait tomber un certain nombre de tabous entourant le corps. De plus, graduellement émergent de nouvelles valeurs centrées sur la santé reliée à une vie plus saine : campagnes anti-tabac, cuisine minceur, mouvements écologistes, etc. Et, dans le cas particulier du Québec, la tenue des jeux Olympiques de 1976 à Montréal a fortement activé l'intérêt pour les sports et la forme physique (nous n'avons qu'à nous rappeler le déferlement, en quelques années seulement, d'adeptes du jogging). C'est ce qui permet au Livre Blanc d'affirmer que *«l'activité physique est un élément essentiel de la qualité de la vie»* (1979, p. 51). On peut ajouter que durant les années 1980, la façon dont les

québécois perçoivent et comprennent l'activité physique et les sports continue de subir une transformation majeure : leur importance pour la santé est mieux comprise et leur pratique s'accroît énormément. Nous n'avons qu'à en juger par la multiplication des associations de sport amateur et par l'augmentation considérable de la participation populaire aux loisirs sportifs. Le gouvernement canadien encouragera d'ailleurs la population en ce sens (pensons à la campagne publicitaire PARTICIPaction).

En terminant cette section de notre étude, il faut malgré tout préciser que les programmes seront presque toujours avares de commentaires quant à la justification des éléments prescrits dans la matière. Si cela peut se comprendre dans une collectivité homogène comme le Québec d'avant la révolution tranquille, le phénomène s'explique mal pour la période des années 1970. D'autant plus que les programmes parus à cette occasion se voulaient plus scientifiques et plus explicites car ils s'adressaient à une société pluraliste. Par contre, comme nous avons eu l'occasion de le mentionner dans la section intitulée *Provenance des objectifs de l'éducation physique*, les programmes-habiletés de 1981 seront très précis à la fois sur les objectifs à atteindre et sur les éléments prescrits pour cette matière. Cela n'a rien d'étonnant car ici les concepteurs se veulent le plus rigoureux possible et cherchent à ne rien laisser au hasard.

REPRÉSENTATIONS QUI FAÇONNENT L'IDÉOLOGIE DE CETTE MATIÈRE

Représentation des valeurs privilégiées

Tout au long des programmes d'avant la réforme de l'éducation, les valeurs privilégiées reflètent les orientations et les préoccupations d'une part, de l'Église catholique et, d'autre part, d'une société homogène et traditionnelle. Ainsi, dès 1861, Mgr Langevin prend bien soin de spécifier que l'éducation morale doit occuper la première place devant l'éducation intellectuelle et physique. Cette éducation morale, si elle renvoie à la loi de Dieu, prend des accents tout à fait profanes car la discipline, le patriotisme, le sentiment du devoir, l'honneur et la force morale sont des valeurs

jugées primordiales. Cette vision des choses peut se résumer en deux mots : la doctrine chrétienne. Plus spécifiquement, il s'agit des valeurs propres à la religion catholique qui, au Québec, a occupé presque tout l'espace en matière d'éducation jusqu'à la réforme des années 1960. Si l'éducation morale passe avant les autres champs de connaissances, il n'est donc pas étonnant de constater à quel point les programmes d'éducation physique seront déficients et embryonnaires jusqu'à tout récemment. L'éducation physique est une éducation tertiaire (passant après la formation de l'âme et de l'esprit), marginale, peu importante car toujours jugée potentiellement dangereuse (il faut pratiquer les exercices physiques avec modération). Le corps est quelque chose de plus ou moins sale et d'animal qu'il faut à la fois domestiquer - par l'apprentissage du bon usage - et nettoyer - par une hygiène stricte, laquelle est associée à une bonne santé. Lieu des passions, le corps se doit d'être discipliné (notamment par les exercices à caractère militaire) et son esthétique se conjugue avec la modestie. Cette représentation tranche très nettement avec celle d'aujourd'hui où le corps est l'objet d'un véritable culte.

Si en 1938 on parle d'un corps harmonieux, en 1948 le programme s'appuie sur les recommandations du pape Pie XII qui laissent clairement voir la méfiance de l'Église envers tout ce qui touche au corps : *«L'Église approuve, certes, la culture physique, lorsqu'elle est ordonnée. Elle réalise cette condition lorsque, loin de viser au culte du corps, elle tend à le fortifier et à en développer les forces, quand elle sert de récréation de l'esprit au lieu d'être un facteur d'affaiblissement et d'intensité spirituelle, quand elle stimule à l'étude et au travail professionnel, au lieu de porter à le négliger...»* (Sa Sainteté Pie XII, octobre 1948, cité dans un procès-verbal du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, p. 147).

Dans ces conditions, elle représente un facteur positif pour le développement de l'individu en le fortifiant, en lui offrant une récréation de l'esprit ce qui, par voie de conséquence, favorise et stimule le travail intellectuel. En fait, l'éducation physique ne se justifie que par rapport aux bienfaits qu'elle peut apporter à l'élève d'une part, dans sa croissance (qui se résumera longtemps au développement de la force), son hygiène et sa santé et d'autre part, par l'utilité quelle représente dans le monde scolaire en

favorisant l'étude «sérieuse» et la discipline. On remarque ici une double absence, celle du ludique et celle de l'épanouissement du jeune comme facteurs de justification de cette matière. Il faut toutefois mentionner qu'à partir des années 1930 le «militarisme» semble disparaître complètement et les valeurs qu'on retrouvait en 1861 s'effacent pour faire place graduellement à des notions plus «personnalisées»; des valeurs qui accordent une plus grande importance au développement de l'individu qu'à sa conformité à des règles autoritaires. Ce changement lent mais définitif n'est pas étranger à l'influence de Mgr Ross. En effet, comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, celui-ci a mis de l'avant dès 1923, une approche de l'enseignement basée sur les connaissances de la psychologie. C'est ainsi qu'on en arrive à la fin des années 1950 à une représentation des valeurs plus «moderne», tournant autour des notions de santé, de saines habitudes, de développement harmonieux - et non plus seulement le développement de la force - sans toutefois renier l'idée que notre existence terrestre, donc physique, est au service de notre vie surnaturelle. Toujours tabou, le corps n'a de réel valeur que dans la mesure où il est subordonné à l'âme. On remarque cependant, à l'aube de la révolution tranquille qui va balayer l'ancien système scolaire, un certain glissement dans le discours sur l'éducation physique; donc sur le corps. Celui-ci est de moins en moins au service de la nation et de plus en plus au service de la personne elle-même; c'est un exemple, à notre avis, de la montée et de l'affirmation des valeurs à caractère individualiste, conséquence de l'influence conjuguée du mode de vie moderne et de la reconnaissance des sciences du psyché.

À partir des années 1960, on inclut dans le discours idéologique l'idée de responsabilité. L'école a pour mandat d'assurer le développement équilibré et complet de l'individu afin que celui-ci soit conscient de ses responsabilités en tant que citoyen (programme du secondaire, 1963-64). Quelque chose de dynamique se glisse subtilement ici. L'individu visiblement ne semble plus tout à fait le même qu'autrefois. On veut un être responsable, non plus une personne uniquement soumise à l'autorité spirituelle et temporelle. Mais, le grand changement survient avec les programmes-cadres qui mettent de l'avant deux principes : 1) l'épanouissement de l'enfant; et 2) la satisfaction de ses besoins. Nous avons là une rupture majeure dans les valeurs

privilégiées par les programmes. L'objectif principal maintenant n'est plus de rendre l'individu conforme à un modèle ou d'en faire un serviteur fidèle de la société et de l'Église. Il s'agit plutôt de se mettre à son service. De religieuses qu'elles étaient les valeurs deviennent donc «humanistes individualistes».

Avec les programmes des années 1980, le discours se précise encore plus. Les valeurs privilégiées renvoient toujours à une idéologie individualiste. Ce qui est toutefois fort intéressant c'est que les auteurs assignent des valeurs spécifiques à l'éducation physique : 1) la réalisation personnelle et sociale à travers l'action; 2) le respect de son corps; 3) le sens de ses responsabilités envers son développement physique; 4) l'engagement vis-à-vis son bien-être et ses loisirs; 5) la participation active et dilettante à l'activité physique (programme du primaire, 1981, p. 8). Il est facile de constater à quel point la transformation est profonde. Par ailleurs, fait inédit, l'ensemble du programme d'éducation physique au primaire se structure de façon complémentaire d'année en année et collabore autant avec les autres matières qu'avec le programme du secondaire. Il y a donc une volonté d'homogénéité, de continuité et d'intégration à tous les niveaux de la structure scolaire. Les derniers programmes du ministère de l'Éducation apportent également une dimension nouvelle à savoir la communication; idéologie particulièrement populaire en cette fin de siècle. En effet, matière enseignée à l'école, l'éducation physique ne se contente plus de développer le corps, d'assurer l'hygiène, de permettre la détente ou de favoriser la santé, elle aide aussi l'élève à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes par le moyen d'une bonne communication. L'individu d'aujourd'hui est un être nourri d'informations et à ce titre, il se doit de communiquer. L'éducation physique a le mandat de *«favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société»* (Règlement concernant le régime pédagogique, 1981, p. 569); il n'est donc pas étonnant de retrouver cette dimension dans les programmes. Soulignons également que les programmes d'aujourd'hui ont le souci de rendre l'enfant capable d'apprendre à apprendre, d'apprendre à se développer, d'apprendre à s'affirmer, d'apprendre à faire face aux changements constants de notre monde actuel (en quelque sorte de l'adapter à l'adaptation) et, finalement, de le rendre capable de création.

En tant que matière d'enseignement au primaire et au secondaire, l'éducation physique a vu son champ de compétences s'élargir parallèlement à sa reconnaissance au sein du système scolaire lui-même et dans la société en général. Tout comme l'enseignement moral et l'histoire, elle prépare l'élève à vivre en société et lui fournit des outils pour prendre conscience de son identité (programme du secondaire, 1981, p. 8). Deux volets relèvent donc de cette matière : 1) l'intégration et l'adaptation à la société par la communication à travers des relations interpersonnelles; et 2) la découverte et le développement de sa personnalité par la connaissance de son corps.

Avec le passage de l'éducation physique du contrôle de l'Église au contrôle des professionnels, on remarque un changement de discours qui, graduellement, s'oriente vers une plus grande rationalité de type scientifique. L'arrivée des professionnels de l'activité physique à l'école a donc tendance à modifier l'éducation physique pour en faire une matière «scientifiquement organisée». Le discours du ministère de l'Éducation du Québec est d'ailleurs bâti à partir des sciences; notamment la psychologie, la pédagogie et la physiologie. Pour l'Église, le corps est tabou et cela se reflète dans les programmes, d'une part, par une réticence à en parler et, d'autre part, par une vision négative de tout ce qui s'y rapporte. Par contre, pour les professionnels, le corps est un instrument au service de l'épanouissement de l'être humain.

Représentation de la société

Dans le premier programme de 1861 nous ne retrouvons pas explicitement de représentation de la société proposée par les auteurs. Cependant, Donald Guay (1980) résume assez bien le portrait du Québec de l'époque. Nos aïeux évoluaient dans un monde homogène, rural et agricole où l'ordre règnait sous la surveillance de l'Église. Par ailleurs, la famille y occupait une place très importante comme le laisse entendre les documents rédigés par Mgr Jean Langevin. Ainsi à titre d'exemple, ce dernier précise que la tâche de développer et fortifier le corps relève en priorité des parents. Cette vision «organiciste» de la société - à l'intérieur du corps social il y a une solidarité fonctionnelle, organique, où chaque partie a besoin de l'autre et donc exerce son action sur l'autre - se maintiendra jusqu'à la réforme du système de l'éducation. Au pro-

gramme de 1958-59, nous retrouvons une mention précise du type de société auquel les auteurs se réfèrent : *«Cette société est à la fois familiale, professionnelle, civile et religieuse»* (programme, 1958-59, p. 55). Nous distinguons ici les quatre grandes instances que sont la famille, le monde du travail, le politique et le monde spirituel. Ce qui caractérise la vision proposée par les auteurs des programmes avant la réforme, c'est l'intégration harmonieuse de ces quatre instances, elles n'entrent pas en conflit, pas même en compétition, elles concourent à un but commun dans l'ordre et le respect des hiérarchies : société du consensus. De plus, on remarque l'absence de l'individu dans cette énumération. En effet, ce dernier, n'occupe qu'une place somme toute subsidiaire dans la vision de la société véhiculée à travers les programmes pré-réformistes. Tant que l'Église sera présente comme acteur prépondérant dans le domaine de l'éducation, la société sera vue comme l'assemblage de grandes institutions, un système plus ou moins statique auquel l'individu doit s'adapter. Car, c'est là un autre élément caractérisant la position de l'Église, la société est décrite comme un système stable, immobile et le changement y est perçu comme généralement nuisible et contraire aux intérêts de la religion catholique (intérêts, il faut le dire, assimilés à ceux de la société dans son ensemble). Par exemple, en 1963-64 dans le programme du secondaire - dernier en date des programmes d'éducation physique où l'influence du clergé se fait directement sentir - nous retrouvons la phrase suivante : *«chaque individu a son rôle à jouer dans la bonne marche de la société»* (programme, 1958-59, p. 12). S'expriment ici le goût de l'ordre et la vision organiciste de la société où l'individu est au service de la collectivité avant d'être à son propre service.

Cette façon de concevoir l'organisation sociale change radicalement à partir des programmes-cadres. Dans le programme des écoles maternelles et primaires, on découvre une représentation de la société totalement différente de la précédente. Cette société n'est plus centrée sur la famille et la religion. Le Québec a connu des transformations profondes et les auteurs le reconnaissent en quelque sorte en identifiant l'industrialisation, la haute technologie et les sciences, l'importance des arts et des média de masse, la pluralité linguistique et religieuse (donc dans une large mesure ethnique), comme des caractéristiques de notre monde contemporain. La société québécoise est aussi dépeinte - et cela en accord avec la montée d'un certain nationa-

lisme - comme le creuset d'une tradition, d'une langue, d'un folklore et d'une foi particulière en Amérique du nord (L'école élémentaire renouvelée, 1969). L'homme doit toujours s'adapter à sa collectivité et l'un des outils pour réaliser cette adaptation c'est l'école. Dans les programmes-cadres le système social est perçu essentiellement comme un environnement; il s'agit bien sûr de l'environnement de l'homme, preuve flagrante que la conception de la société a bifurqué, passant d'une vision organiciste où l'individu occupe une place périphérique, à une conception plus individualiste où il se situe plutôt au centre. En définitive, si autrefois on partait de la société - en réalité de certaines de ses composantes - pour aller vers l'individu, désormais on part de l'individu pour aller vers la société. De la même manière que la pédagogie s'appuie sur la psychologie, la société pluraliste se définit en référence aux besoins des individus. Cette «manière de voir les choses» sera confirmée dans les programmes des années 1980 avec l'ajout de certains traits nouveaux. L'approche se fait plus légaliste - on y parle beaucoup des droits - et le discours repose sur la notion d'excellence en éducation afin de faire face aux défis que représente le monde moderne. On met ainsi l'accent sur la nature démocratique de la société et sur sa perfectibilité (l'avance inéluctable du progrès). Les caractéristiques marquantes de ce monde si proche de l'an 2000 sont : l'industrialisation, les horaires flexibles, les journées de travail moins longues et la place importante des loisirs. L'homme, devenu de plus en plus sédentaire, vit donc dans un univers où il dispose de plus de temps pour s'adonner à des activités autres que le travail; parmi celles-ci l'activité physique occupe une bonne place. Loin d'être critique envers l'organisation sociale, le discours des concepteurs paraît plutôt apologétique.

Comme on peut le constater, la perception de la société a considérablement évolué depuis les premiers programmes d'études à la fin du siècle dernier. Deux constantes demeurent toutefois à savoir, l'obligation de s'adapter pour l'individu - qui peut prendre l'allure de la conformité à un modèle rigide ou l'autonomie et la capacité de créer - et l'absence quasi complète de critique et de remise en question de l'organisation sociale (même durant les années 1960 et 1970 pourtant réputées contestataires). À y regarder de plus près ces deux éléments récurrents s'expliquent assez facilement : 1) l'école, de tout temps, a eu comme mandat la transmission de la culture, donc l'intériorisation par l'élève des normes, règles et idées-forces de sa société; et 2) le

discours dans les programmes est tenu par des représentants d'un certain pouvoir (qu'il soit celui de l'Église ou de l'État) qui ne vise en rien à changer les fondements de l'organisation sociale.

Représentation de l'homme éduqué

Dans le premier programme de 1861, l'homme éduqué renvoie principalement à l'homme chrétien qui connaît et applique les bons usages dans sa vie quotidienne. Ici l'homme éduqué n'est aucunement synonyme de personne instruite mais fait plutôt référence à un individu discipliné et moralement irréprochable. Cette représentation va prévaloir très longtemps. Ainsi, en 1873, nous retrouvons la même conception où l'individu doit suivre les préceptes de la doctrine catholique afin d'avoir des moeurs respectables. Au début de notre siècle c'est toujours d'un citoyen obéissant et croyant que l'on parle lorqu'il s'agit d'un homme éduqué (voir, par exemple, le programme de culture physique, 1905). En 1923, les inspecteurs Miller et Brionne nous donnent un aperçu de ce que doit savoir un homme éduqué : il doit être en mesure de bien se tenir, de se déplacer à son aise, d'avoir le respect des choses et des gens et d'être poli. Bref, l'éducation, la bonne, se confond avec l'apprentissage des bonnes manières, des civilités, du savoir vivre. Les programmes d'avant la révolution tranquille offrent donc l'image d'un homme croyant en Dieu, modeste, ordonné, patriote et modéré; il connaît le respect du pouvoir spirituel comme temporel. C'est un être à la fois physique, psychique et surnaturel car il est corps, esprit et âme. Ces trois composantes n'ont pourtant pas une importance égale. En effet, l'âme passe bien avant l'esprit et celui-ci a préséance sur le corps; cette hiérarchisation a bien sûr une influence sur l'organisation des programmes. On s'accorde toutefois pour reconnaître que, pour être réussie, l'éducation doit aborder les trois dimensions afin que l'élève puisse se développer de façon harmonieuse. Cette vision des choses va toutefois s'écrouler avec la réforme de l'éducation mais, déjà à la fin des années 1950, on sent le vent du changement qui souffle.

En 1958-59, les auteurs du programme d'éducation physique précisent que la vie naturelle - définie comme étant à la fois physique, mentale et spirituelle - est au service

de la vie surnaturelle. S'ajoute également une dimension importante : l'individu est un être social et, à ce titre, son épanouissement ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'une société donnée. Très précis sur sa vision de l'homme éduqué, ce programme, à l'aube des années 1960, n'occulte pas la liberté comme le faisaient les documents antérieurs. En fait, on parle ici d'un homme libre et responsable sous le regard de son créateur : «*Être un homme, c'est savoir se gouverner soi-même*» (p. 31). L'homme éduqué est celui qui se développe bien en tant qu'être social car c'est là une condition pour bien se développer en tant qu'être au service de Dieu. Cependant, nous retrouvons toujours la méfiance envers le corps : «*...rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps*» (p. 14). Une fois de plus le corps est présenté comme l'expression de l'âme tout en étant, jusqu'à un certain point, son antithèse; le corps est un objet précieux mais toujours dangereux. Contrairement à aujourd'hui, l'homme ne se réalise pas en libérant son corps mais en le maîtrisant. Il ne s'agit donc pas encore de «se mettre à l'écoute» mais de dominer.

Le programme de 1963-64 apporte également des éléments nouveaux. Si on y réaffirme l'importance de former des citoyens conscients de leurs responsabilités, on intègre pour la première fois les connaissances scientifiques comme préalable à l'homme éduqué. Cependant, ce savoir scientifique doit s'accompagner d'une formation humaniste conçue comme une culture générale qui affine le sens moral de l'individu. Le fait d'être «éduqué» prend donc une tournure nettement plus «académique». Il s'agit moins d'intégrer de bonnes pratiques sociales et des principes moraux que de développer des connaissances qui guideront l'élève tout au long de son cheminement scolaire et de sa vie adulte.

Avec l'arrivée des programmes-cadres l'autonomie de l'individu est mise en évidence comme une qualité relevant de l'homme éduqué. On parle maintenant d'un être en relation - l'individu est essentiellement «sociable». Il interagit avec son environnement mais cet environnement est, en quelque sorte, sa propre création. En effet, par son action, l'homme imprime son empreinte à l'environnement avec lequel il est en relation «dialectique». Chaque personne est unique, chacun a un rapport particulier à son entourage. On assiste au triomphe de la pensée individualiste

(programme du secondaire, 1974). Ici la société ne se place plus au-dessus de l'individu, bien au contraire, c'est ce dernier qui a préséance sur elle.

Comme on a pu le constater dans d'autres domaines, les programmes de 1981 se font encore ici d'une précision plus grande que les documents précédents. Ainsi, en définissant l'utilité de l'éducation, les auteurs du programme de l'école primaire établissent une sorte de portrait robot de l'homme éduqué : *«Grâce à l'éducation, la personne est amenée à apprécier le beau, à aimer, à communiquer et à porter des jugements critiques. Elle est reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérence, son sens de l'intériorité, son esprit d'équipe, son respect de l'environnement, son sens de l'effort et son respect de la vie»* (p. 8).

Les grandes valeurs de notre société moderne y sont alignées de manière à fournir un contenu précis pour l'homme éduqué et un programme non moins précis pour le système scolaire lui-même. Pour sa part, le programme du secondaire de 1981 nomme ce type de personnalité; on parle d'un humaniste : *«...une personne profondément enracinée dans son milieu et engagée dans la poursuite des valeurs humaines les plus élevées, une personne à la recherche permanente de son bien-être physique et mentale, consciente de ses propres valeurs et respectueuse de la dignité des autres»* (programme du secondaire, 1981, p. 14).

Il s'agit en fait de permettre l'émergence d'un *«être multidimentionnel, créateur, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur, vivant en rapport étroit avec sa collectivité»* (p. 14). On est donc très loin de l'être docile des programmes pré-réformistes. Par exemple, une des valeurs centrales réside ici dans la recherche de son propre bien-être, notion totalement étrangère à l'univers normatif du Québec d'autrefois.

De 1861 jusqu'à la réforme de l'éducation qui suivit le Rapport Parent, l'homme éduqué est un croyant, soucieux de l'ordre et du respect de la hiérarchie, modeste et modéré, il ne dédaigne pas le patriotisme et offre l'exemple de moeurs conformes à la morale chrétienne. Son âme passe avant son esprit et son corps. C'est un individu

essentiellement tourné vers les autres. Avec la parution des programmes-cadres (au début des années 1970), l'image de l'homme éduqué se modifie radicalement. Celui-ci est maintenant un être sociable, autonome et créateur, capable de s'adapter aux situations changeantes de la vie moderne. L'âme ne semble plus recevoir beaucoup d'attention pendant que le corps et l'esprit se retrouvent à égalité dans les préoccupations des concepteurs. Désormais, l'homme éduqué est un être tourné vers lui-même. En fait, du premier aux derniers programmes, la représentation de l'homme éduqué comporte deux principales dimensions. Premièrement, ce qu'on pourrait appeler les bonnes moeurs (autrefois la bienséance, aujourd'hui la sociabilité et la capacité de communiquer avec autrui) et deuxièment, ce qui relève de l'acquisition et de l'intégration du savoir scolaire. Dans les vieux programmes, tout se passe comme si la première dimension prenait le pas sur la seconde. L'équilibre entre les deux dimensions semble s'établir avec les programmes qui suivent la réforme de l'éducation.

La représentation de l'homme éduqué est donc passée en 120 ans d'une conception essentiellement chrétienne, fortement teintée d'autoritarisme, soucieuse avant tout de la conformité d'une part, aux principes de l'Église et, d'autre part, aux règles et normes sociales, à une vision plus individualiste où le sujet gagne plus de liberté (un plus grand choix de possibles) afin d'être son propre agent d'éducation. Certaines dates sont importantes : 1) en 1958, les auteurs apportent deux éléments nouveaux caractérisant l'homme éduqué à savoir, la dimension sociale et la liberté; 2) en 1963, le programme du secondaire intègre les connaissances scientifiques comme composantes essentielles à l'éducation de l'homme; 3) en 1971, point de rupture par rapport à l'ancienne conception de l'homme éduqué. Si autrefois on souhaitait un homme conservateur, aujourd'hui on recherche un citoyen innovateur. Par ailleurs, le bien-être ne se conjugue plus avec spiritualité mais avec qualité de vie. Dogme pour dogme, on ne saurait dire lequel est le moins contraignant.

Représentation de l'enfance

Tout au long de la période qui précède la réforme de l'éducation, les décideurs et définisseurs des programmes se font une idée plutôt négative de l'enfance. C'est ainsi que l'intervention pédagogique vise en grande partie à éviter ou à corriger les «penchants» ou comportements jugés inadéquats et néfastes. L'enfant est un être à corriger; il faut lui montrer «la bonne voie». Mgr Ross apporte, dans les années 1920, une vision plus nuancée de l'enfance. Nous l'avons déjà dit, son discours s'appuie sur la psychologie. L'enfant y apparaît plus comme un être à développer que comme un être à corriger. On commence à prendre conscience que chaque âge a sa spécificité et requiert en conséquence une intervention adaptée. Toutefois, on continue de présenter le jeune comme quelqu'un qui doit être contrôlé et corrigé. C'est en 1930 qu'on retrouve un énoncé explicite qui démontre à quel point la représentation de l'enfance prend des aspects plutôt négatifs : *«L'enfant faible, hésitant, variable, a besoin de sentir une force qui l'appuie, qui le raffermit, qui le fixe au devoir»* (Règlement du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec). Nous avons là une certaine représentation à la fois de l'apprentissage et du rôle du professeur et une façon de concevoir l'enfance qui légitime l'intervention autoritaire.

Le programme de gymnastique de 1948 fournit des précisions plus grandes quant à la vision qu'on véhicule de l'enfance. Dans le domaine de l'éducation physique les auteurs distinguent le contenu approprié pour les jeunes selon leur âge. Ainsi, de cinq à sept ans l'enfant serait gouverné avant tout par le plaisir. La tranche d'âge de huit à dix ans serait plutôt caractérisée par le besoin du plaisir et la nécessité de l'apprentissage du bon maintien. Finalement, les dix à douze ans devraient prendre conscience de leur devoir de se maintenir en santé. Ces distinctions nous renseignent quelque peu sur ce qui était exigé des jeunes à cette époque. Par le fait même, cela démontre que l'enfance n'est plus perçue comme un bloc monolithique sans nuance. En effet, la représentation qu'on en a, perd peu à peu son aspect négatif. Le programme de 1958-59 confirme cette mutation. En se référant à la psychologie, les auteurs définissent l'enfant comme un être en croissance qu'il faut accompagner (ce rôle appartient bien sûr au professeur). Cette orientation se poursuit dans le programme du secondaire de

1963-64. L'élève y apparaît comme un être à former plutôt qu'à corriger. Comme ce programme concerne le niveau secondaire, les auteurs abordent le problème de l'adolescence vu comme un moment particulier dans la vie de l'individu. Une fois de plus le discours se construit en ayant recours à la psychologie.

À partir des programmes-cadres la vision change totalement et devient particulièrement positive. Le jeune est maintenant un être singulier, un individu créateur aux besoins multiples, lesquels varient avec l'âge. L'école a pour mandat de permettre l'expression des besoins. C'est en fait l'activité créatrice qui caractérise l'enfance. Celle-ci se manifeste sur différents plans : physique, affectif, moral, intellectuel, social, etc. Dans le cas de l'aspect physique, les auteurs des programmes-cadres précisent certaines caractéristiques en fonction de l'âge : activité débordante pour les six à douze ans, le besoin de manipuler comme support au raisonnement et intérêt très vif pour les jeux de six à dix ans, préférence pour les sports d'équipe de dix à douze ans (programme des écoles maternelles et élémentaires, 1971). Dans le programme du secondaire, on mentionne l'importance de respecter les particularités de l'enfant. Désormais, l'élève est invité à participer activement à son éducation. Cela signifie qu'on reconnaît certaines compétences au jeune et qu'on le sait capable de se «prendre en main». D'ailleurs, l'écolier n'a plus à suivre l'exemple de l'enseignant puisqu'il devient son propre modèle de référence.

Dans les derniers programmes en date (au début des années 1980), l'enfant est dépeint comme un être à la personnalité propre et au rythme d'apprentissage distinct. Il possède des talents et des resssources personnelles qui doivent se développer. Le programme du primaire spécifie que l'enfant est *«un être créateur, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à vivre en rapport étroit avec la collectivité»* (programme du primaire, 1981, p. 8). L'ancienne vision négative n'a plus de raison d'être, nous avons affaire à un individu actif, capable d'initiative, ayant en lui tout ce qu'il faut pour affronter la vie et son cortège de problèmes et de défis. Nous touchons ici un point important qui différencie les programmes-habiletés des programmes-cadres. Moins «individualistes», les concepteurs de 1981 ne négligent pas la dimension

de l'insertion sociale du jeune. Il faut rendre l'enfant heureux tout en lui donnant la capacité de fonctionner à l'intérieur d'une société très complexe et en perpétuel changement. Par contre, comme dans les documents des années 1970, l'élève est un être de besoins; qu'ils soient psychologiques, physiques, intellectuels ou sociaux (programme du secondaire, 1981). L'éducation physique sera justement une des matières qui pourra l'aider à combler ses besoins. On la présente même comme la matière d'enseignement qui, en modelant le corps selon une norme sociale, permet d'évacuer les tensions propres à l'adolescence.

En somme, la représentation de l'enfance est passée d'un contenu négatif où l'enfant doit être corrigé - ce qui ne lui laisse qu'un rôle passif dans son éducation - à une approche beaucoup plus positive dans laquelle le jeune a des droits et commande le respect - ici il devient un acteur véritable de son éducation. Si ce changement est visible surtout à partir de la réforme, il s'amorce bien avant, soit à partir du moment où on commence à se référer aux sciences psychologiques (en 1923).

Les programmes modernes au Québec disent et veulent laisser plus de place à l'enfant et à l'adolescent dans sa découverte de soi et de son environnement. L'éducation physique se veut aussi moins dirigiste. Il est toutefois permis de s'interroger sur cette liberté.

Derrière le discours tenu dans les programmes post-réformistes, se cache un univers normatif assez rigide qui exerce une contrainte sur l'individu. En quelque sorte, son adaptation au monde sera une preuve de sa conformité au nouveau dogme; donc de son renoncement, plus ou moins conscient, à une part de son autonomie. Nous vivons dans une société qui nous fournit plusieurs occasions de se croire totalement libre. Mais, cette liberté ne se résume souvent qu'à la liberté de choisir entre différents produits et services préfabriqués. Dans le domaine de l'éducation physique, sera perçu comme libre celui qui se conformera aux règles prescrites par les professionnels et qui consommera loisirs et matériels d'entraînement conseillés par des spécialistes.

En devenant de plus en plus scientifique, en accroissant son savoir sur le corps, l'éducation physique, en tant que matière scolaire, impose une tenue au corps. De nouvelles exigences, de nouvelles normes, de nouvelles règles, donc de nouvelles contraintes qui fixent un modèle socialement valorisé.

Représentation du rôle du professeur

Au premier programme de 1861, les concepteurs précisent que les instituteurs - comme on les appelait à l'époque - peuvent exercer une influence déterminante sur l'éducation physique des jeunes. Cependant, ils soutiennent que la responsabilité revient avant tout aux parents. On constate par là à quel point l'éducation physique n'est pas perçue comme une matière spécialisée propre à l'enseignement scolaire. Par ailleurs, les propos des auteurs ne laissent aucune ambiguïté quant à l'importance que l'on accordait aux parents dans l'éducation des enfants. En fait, ceux-ci passent bien avant l'enseignant; ils sont vus comme la source principale à laquelle doit s'abreuver le jeune dans son cheminement éducatif. Dans ces circonstances le maître joue ici le rôle de guide, il représente un modèle à suivre; c'est pourquoi on exige de lui une vie exemplaire (il est impératif qu'il fasse preuve d'un comportement en conformité avec les principes de l'Église catholique). Personnage d'autorité face aux écoliers, le maître doit se soumettre aux pouvoirs qui lui sont supérieurs - notamment l'Église.

Cette façon de voir se continue avec le programme de 1873. On recommande alors aux enseignants de s'occuper de l'éducation physique de manière restreinte. Leur tâche consiste essentiellement à procurer au jeune un bon maintien, à l'aider à développer et à employer ses sens, à lui apprendre la propreté et à diriger ses jeux durant les périodes de récréation. Le maître demeure ici un guide et un modèle. En 1923, les auteurs spécifient que l'instituteur a intérêt à employer une méthode éducative ferme où les décisions sont prises dans le but de s'assurer la discipline du groupe; on reconnaît là une des préoccupations majeures du monde scolaire d'avant la réforme. De plus, les inspecteurs Miller et Brionne (1923) affirment que le professeur a le devoir d'être «*un exemple vivant de politesse et de propreté*». Ces deux qualités sont jugées d'une

importance capitale et semblent représenter les signes principaux à partir desquels on peut apprécier l'éducation de quelqu'un.

Ce n'est qu'en 1929 qu'on commence à parler de spécialistes pour l'enseignement de l'éducation physique. Dans le programme du primaire supérieur (en culture physique), il est fait mention de l'emploi d'instructeur pour donner les cours dans les écoles de garçons. Ainsi, graduellement l'idée que cette matière ne peut être enseignée par n'importe qui et exige que le professeur possède une formation spécifique, se fait de plus en plus évidente. On voit donc que les parents, autrefois perçus comme les meilleurs juges en ce domaine, perdent peu à peu leur rôle «d'éducateur physique». Cela signifie probablement que les auteurs du programme se font désormais une idée plus juste de ce que doit être le contenu de la «culture physique». On prend conscience que l'éducation physique est une véritable matière scolaire et qu'à ce titre, elle exige d'être professée par des personnes compétentes. Cela veut dire également que son mandat se précise. Mieux reconnue comme matière d'enseignement, l'éducation physique correspond de moins en moins à cette amalgame de techniques de bon maintien, de propreté et d'hygiène qui, au tout début, pouvait fort bien relever de l'éducation parentale.

Le programme de 1948 apporte également une certaine précision quant au rôle que le professeur doit jouer. Tout d'abord, on utilise un nouveau terme pour le désigner : le «maître de jeu». On exige de lui deux compétences particulières à savoir, la capacité d'ordonner la pratique d'exercices physiques (le commandement) - il ne faut pas oublier que nous sommes dans une période où le militarisme est toujours perçu comme principe valable dans l'enseignement de l'éducation physique - et la rigueur dans la méthode d'entraînement (une fois de plus la matière s'impose comme devant être donnée par des spécialistes), le tout dans le but de combiner l'apprentissage de l'hygiène physique et mentale. Cette manière de voir les choses se perpétue durant le programme de 1958-59. Dans ce document, les auteurs soutiennent que l'enseignant, en tant que modèle, est un «grand frère», une lumière qui éclaire le chemin où s'engager. Ici le professeur d'éducation physique devient un «éducateur» et un «surveillant» (toujours la discipline et le souci de corriger les mauvaises habitudes).

Le programme d'éducation physique de niveau secondaire de 1963-64 se fait tout particulièrement rigoureux en ce qui a trait à la définition du rôle du professeur. Trois éléments peuvent être relevés :

1) faire preuve des habiletés techniques, des qualités physiques, pédagogiques et morales qui conduisent les élèves à respecter et admirer leur professeur;
2) avoir recours à des méthodes à la fois efficaces, variées et attrayantes, dans le but d'orienter les élèves vers une adaptation sociale adéquate;
3) bien utiliser la liberté qui lui est laissée afin d'adapter les leçons aux conditions locales, à l'habileté et à l'endurance des jeunes (programme du secondaire, 1963-64, pp. 30-32).

L'éducateur physique joue le rôle de lumière (par son savoir), de modèle exemplaire à suivre et d'ami (par sa compréhension, sa confiance et son soutient envers l'élève). Il est très évident que le rôle de l'enseignant se modifie considérablement. De nouvelles exigences se mettent en place telle la compétence professionnelle spécifique à cette matière. De plus, le professeur doit maintenant s'adapter à sa «clientèle» en élaborant le contenu des cours de façon appropriée. On lui laisse ici une réelle initiative et, chose inédite, on lui demande de rendre la matière «attrayante». Son rôle ne se limite plus à appliquer la discipline et à se présenter comme modèle; sa tâche se diversifie et se complexifie au même rythme que la matière s'organise plus systématiquement.

Avec les programmes-cadres des années 1970, la représentation du rôle du professeur continue à se «moderniser». L'enseignant y est défini comme un animateur, un éveilleur, un adulte qui agit comme témoin, un citoyen impliqué dans la société. S'il est toujours un guide comme autrefois, sa première tâche consiste maintenant à diriger «l'activité spontanée de l'enfant»; ce qui revient à dire qu'il perd ici son côté agent de discipline pour se faire beaucoup plus accompagnateur, médiateur et facilitateur. On lui demande par ailleurs de bien maîtriser les éléments du programme en ayant conscience des spécificités propres à chaque étape du développement des jeunes. Il n'est plus celui qui livre une matière totalement organisée à des élèves passifs qui se contenient d'en intégrer le contenu. Il représente plutôt une sorte d'animateur qui met en place les

situations à travers lesquelles le jeune développera sa relation avec son environnement. Pour cela il fera preuve «d'empathie-acceptation inconditionnelle» afin d'entraîner la confiance et la prise de conscience de l'élève. En somme, avec les programmes-cadres, l'enseignant, de guide, de contrôleur et de modèle qu'il était auparavant, devient un «poseur de balises». À l'écoute des enfants, il ne dirige plus, il supervise, il ne commande plus, il conseille, il ne se pose plus en modèle, il permet l'émergence de pratiques autonomes.

Si dans les programmes-cadres le professeur joue le rôle de «locomotive» dans la définition de la pédagogie, et du contenu de la matière, les derniers programmes des années 1980 vont le placer devant la nécessité de se «recycler». Devenu très libre dans l'organisation de ses leçons avec la réforme scolaire, l'éducateur perd ici une très large partie de sa marge de manoeuvre. En effet, les programmes de 1981 se veulent plus rigoureux que jamais et le souci de contrôle et de standardisation se fait plus présent. Le ministère de l'Éducation demande directement aux commissions scolaires *«d'accorder le maximum de temps et d'énergie à l'implantation du programme»* (programme des écoles primaires, 1981, p. 83). On attribue maintenant une grande place à l'éducation physique et à ce titre les spécialistes de cette matière se voient offrir des opportunités de perfectionnement et de l'aide afin de bien comprendre le contenu du programme. En ce qui concerne son rôle vis-à-vis les élèves, il œuvre en tant que «catalyseur, faciliteur et agent intégrateur» (Guide Pédagogique, 1983, p. 16). L'évacuation des dimensions discipline et imposition d'un modèle, se confirme mais l'intervention se veut plus directe que dans les programmes-cadres. Toutefois, le professeur n'impose pas les situations, il organise les leçons de façon à *«respecter les processus d'apprentissage de l'élève par la présentation de diverses situations adaptées à ses caractéristiques et à ses besoins»* (Guide Pédagogique, 1983, p. 43). On constate donc que la représentation de l'enfance interagit avec la représentation du rôle du professeur. En effet, au moment où le jeune devient un acteur plus complet dans son processus d'apprentissage, l'enseignant cesse d'être avant tout quelqu'un qui dirige et corrige, un maître qui dispense le savoir, pour devenir en quelque sorte une personne ressource.

En résumé, de 1861 à la réforme de l'éducation, le professeur est essentiellement un modèle, un guide, une figure d'autorité et un agent de discipline. Vers les années 1940 et 1950, cette vision se transforme quelque peu; il devient un «grand frère» et un surveillant. Au programme du secondaire de 1963-64, on le présente comme un ami et ses compétences professionnelles sont pour la première fois identifiées de façon précise. Avec l'arrivée des programmes-cadres, le rôle de l'enseignant se transforme énormément. Il se métamorphose en animateur, en éveilleur, en accompagnateur, en médiateur et en faciliteur. S'il est toujours un guide comme autrefois, il n'est plus un modèle ni un agent de discipline. On lui demande plutôt de se faire «poseur de balises». Les programmes-habiletés des années 1980 continueront dans cette voie puisque l'éducateur y sera dépeint comme un «catalyseur» et un «agent intégrateur».

Représentation de l'apprentissage

Sans faire l'objet d'une définition claire et précise, l'apprentissage se présente essentiellement, dans les premiers programmes, comme l'activité qui consiste à suivre un modèle. En réalité, l'ensemble des matières - et non pas seulement l'éducation physique - est enseigné beaucoup plus comme une discipline qu'en tant que connaissance. Le but principal est de former l'esprit bien avant de le meubler (voir, entre autres, les programmes de 1861, 1873 et 1905). Par exemple, dans le programme des écoles primaires élémentaires de 1923, une certaine forme de «militarisme» teinte la vision qu'on a de l'apprentissage. On suggère en effet d'employer le commandement comme méthode de communication avec les élèves lors des exercices physiques. En outre, l'ordre débute un mouvement demandé par le maître.

Tous les programmes pré-réformistes véhiculent une vision de l'apprentissage semblable et ce, jusqu'à l'aube des années 1960. De façon globale, il s'agit de suivre un modèle, le professeur, de l'imiter. L'enfant se contente d'intégrer et d'intérioriser un discours sur lequel il n'a aucun contrôle. L'élève n'est pas sollicité en tant que moteur de son propre apprentissage; il n'est là que pour recevoir et assimiler. Son rôle est donc essentiellement passif. L'apprentissage est conçu comme un processus où

l'enseignant dispense un savoir à des élèves qui apprennent tous la même chose de la même manière.

Dans la cas de la matière qui nous occupe ici, une certaine précision nous est donnée dans le programme d'éducation physique du secondaire de 1963-64. Les concepteurs de l'époque mentionnent clairement la nécessité et les bienfaits de cette discipline. Afin que celle-ci produise de bons résultats, il est impératif que l'enseignement soit concret, qu'il «colle» au réel, qu'on fasse preuve d'un souci constant du détail. En imitant un modèle, l'élève peut développer des habitudes de travail, éveiller sa curiosité, former son jugement et acquérir un esprit capable de nuance (programme, 1963-64, p. 11). Une fois de plus la réforme de l'éducation, amorcée à partir du Rapport Parent, va introduire des changements importants. À titre d'exemple, le Règlement numéro 1 du ministère de l'Éducation insiste pour que l'effort éducatif soit centré sur les besoins de l'étudiant. On y mentionne aussi qu'il faut tenir compte de la disponibilité de l'élève et du rythme d'apprentissage de chacun.

C'est pourquoi les programmes-cadres apportent du nouveau dans la vision de l'apprentissage. Désormais l'accent est mis sur l'apprentissage personnel. L'activité qui s'établit entre l'élève et l'enseignant est découpée en trois éléments distincts : 1) l'observation; 2) l'expérimentation; 3) l'expression. Il n'est plus question de dressage et de conditionnement. Une saine expérience d'apprentissage demande que le jeune s'engage totalement. Cet engagement se fait à trois niveaux : 1) dans le savoir; 2) dans le savoir-faire; et 3) dans le savoir-être. Le programme du secondaire donne plusieurs précisions sur la vision des concepteurs.

L'apprentissage est la résultante d'une expérience vécue. Cela implique un engagement autant de la part de l'enseignant que de celle de l'élève. Par le fait même se pose le problème de la motivation. Celle-ci ne peut venir que de la joie d'apprendre; qui est définie comme la véritable motivation de l'apprentissage. C'est seulement dans ces conditions que l'apprentissage pourra être significatif pour celui qui apprend. L'éducateur sera en droit de dire mission accomplie, s'il aura été en mesure de structurer l'environnement (les ressources matérielles et humaines) en étroite interdé-

pendance avec les «structures internes de l'élève». Signe d'intelligence, l'apprentissage se conjugue avec la participation et la motivation de l'enfant et de l'adolescent. Mais laissons la parole aux auteurs : *«Les punitions, les récompenses, les prix, les tests ne sont que des motivations très accessoires qui risquent d'engendrer l'inauthenticité en centrant l'attention du participant sur des éléments extérieurs au phénomène en cause. La compétition acharnée est à rejeter. Elle transpose dans l'activité sportive les préoccupations d'une société qui favorise l'acquisition possessive et comme telle engendre l'agressivité. Le principe de base sur lequel doit être fondée la pratique de l'éducation physique (et du sport en particulier) ne doit pas être celui de la compétition, mais celui de la relation de l'individu avec l'environnement au sens où nous l'avons entendu»* (programme du secondaire, 1974, p. 8).

Il est intéressant de souligner - même si cela s'éloigne du sujet de cette section - que nous avons là probablement la seule critique réelle de la société dans tous les programmes étudiés de 1861 à aujourd'hui. On aura en effet remarqué que les concepteurs reprochent à la société moderne de mettre l'emphase sur la possession ce qui conduirait les individus à être plus agressifs.

Pour revenir à notre propos, mentionnons que les programmes-habiletés de 1981 viendront confirmer, sur plusieurs points, la vision de l'apprentissage élaborée durant les programmes-cadres. On y apprend que l'éducation physique, tout comme les autres matières scolaires, permet d'approfondir et de mieux comprendre l'univers qui nous entoure (programme du primaire, 1981, p. 3). Ici l'élève demeure le premier artisan de sa formation (Guide pédagogique, 1983, p. 8). L'acte pédagogique se fonde sur le potentiel même de l'élève. Ce qui différencie toutefois les programmes-habiletés des programmes-cadres, c'est le souci de permettre l'acquisition d'un contenu de base pour chaque matière, uniforme à la grandeur de la province de Québec. Ainsi, on nuance les propos tenus dans les années 1970. L'enfant n'est plus un expert de son apprentissage. On précise plutôt que l'organisation pédagogique est centrée sur l'élève et qu'elle doit l'encadrer afin que les apprentissages fondamentaux puissent être acquis de façon adéquate. Par ailleurs, les documents mettent l'accent sur l'évaluation périodique et la valorisation des leçons et des devoirs. En outre, les concepteurs affirment leur vision

humaniste de l'éducation physique, laquelle vise à ce que *«la personne soit consciente de ses racines, recherche les valeurs humaines les plus élevées, se soucie de son bien-être, de sa propre dignité et soit respectueuse de la dignité des autres»* (programme du primaire, 1981, p. 8). Il ressort également de l'étude des programmes de 1981 que les pratiques pédagogiques laissent de moins en moins de place à l'imprévu. Comme le dit si bien Daniel Denis à propos du cas français (1974, p. 81) : *«Elles procèdent en une manoeuvre homéostatique, ramenant les sollicitations dans les limites prévues à l'avance»*. Ajoutons que le désir d'adapter l'élève au monde d'aujourd'hui est particulièrement fort dans les programmes-habiletés.

En définitive, au fil du temps, le Québec est passé d'une vision de l'apprentissage où l'enfant est avant tout passif à une représentation qui le veut plus directement actif. Si autrefois l'imitation du professeur était une manière privilégiée d'apprendre, de nos jours on cherche plutôt à faire «émerger» les potentialités de l'élève. Avant la réforme on voulait en quelque sorte conditionner l'enfant, le faire entrer dans un modèle conforme à une norme sociale, après, il s'agira beaucoup plus de l'aider à s'épanouir, de l'accompagner dans son processus de découverte de soi en répondant à ses besoins et en créant les situations d'apprentissage où il pourra réaliser ses propres expériences. Dans la période qui précède la révolution tranquille, nul remord, chez les concepteurs des programmes d'études, à imposer un contenu, une façon de faire, une manière d'être aux jeunes. Suite aux transformations de la société québécoise, une certaine réticence à contraindre, un désir de laisser le libre choix aux élèves. Et, plus près de nous, la prise de conscience que, si la liberté est une bien belle notion, elle ne doit pas se réaliser au détriment de l'efficacité et de la qualité de l'enseignement car ultimement, le but d'un système d'éducation est de procurer tout ce qu'il faut aux individus pour qu'ils puissent non seulement s'adapter à leur société mais, éventuellement, qu'ils soient en mesure de la transformer.

3- RÉSUMÉ SYNTHÈSE

De toute évidence, l'étude de l'évolution des programmes d'éducation physique au Québec, de 1861 à nos jours, démontre que cette matière s'est grandement transformée. Notre but était avant tout d'identifier et de définir sur quel plan et à quel degré les changements et les ruptures se sont produits. Bien entendu, nous ne prétendons pas avoir fait un tour d'horizon complet de la question. Cependant, notre recherche livre plusieurs éléments qui font ressortir l'existence d'une rupture fondamentale survenue à partir de la réforme de l'éducation dans les années 1960.

En effet, suite à la parution du Rapport Parent et à la réorganisation de tout le système scolaire québécois, l'enseignement de l'éducation physique prend un nouveau visage. Celui-ci se caractérise notamment par : 1) l'abandon complet de l'hygiène et de la bienséance pour concentrer le contenu de la matière sur l'activité physique et les sports; 2) l'arrivée massive des éducateurs spécialisés; 3) l'augmentation des équipements disponibles dans les écoles (entre autres la construction de gymnases); 4) une attention plus soutenue à l'évaluation des apprentissages; 5) l'uniformisation du contenu et du temps pour les catégories d'élèves (âges, sexes, profils d'études); 6) un contenu nettement plus élaboré et s'appuyant sur différentes connaissances scientifiques (la physiologie, la psychologie, la pédagogie, etc.); 7) la réalisation d'activités d'apprentissage variées; 8) la modification des stratégies d'enseignement; 9) un nouveau rôle pour le professeur (autrefois modèle, il est aujourd'hui un accompagnateur); 10) une vision de l'enfance complètement transformée (de négative, elle devient totalement positive); et 11) une nouvelle représentation de l'apprentissage (où l'élève occupe une place centrale).

Il ne faut toutefois pas croire que l'étude de l'évolution de l'éducation physique ne révèle aucune forme de continuités. En fait, nous pouvons en identifier deux. D'une part, la tendance constante à organiser le contenu et les activités d'apprentissage en partant des exercices les plus simples pour aller vers les exercices les plus complexes. D'autre part, le perpétuel souci de structurer la matière de façon concrète et graduelle.

Par ailleurs, l'analyse des programmes de 1861 à 1981 démontre l'existence de liens étroits entre les stratégies d'enseignement, le rôle du professeur, la représentation de l'enfance et celle de l'apprentissage. En effet, aux stratégies d'enseignement rigides correspondent, le rôle du maître comme modèle à imiter, une vision de l'enfance assez négative (un être à corriger) et une représentation de l'apprentissage dans laquelle l'élève n'a qu'un rôle passif. Par contre, des stratégies d'enseignement souples nous renvoyent à un enseignant perçu comme un «poseur de balises», à l'idée positive de l'enfance (un être qui s'épanouit) et à un type d'apprentissage où l'élève joue un rôle très actif.

D'autres liens ressortent également, ils concernent la scientificité de l'éducation physique et, partant des programmes scolaires eux-mêmes, la formation d'éducateurs spécialisés, l'utilisation d'un matériel de plus en plus abondant, la précision du contenu des programmes et la diversification des activités d'apprentissage. La constitution de départements d'éducation physique dans les universités québécoises à partir des années 1950, a permis la formation de spécialistes de cette matière. Dans la foulée de la réforme de l'éducation, ceux-ci ont graduellement comblé les postes d'éducateurs physiques et propagé des idées plus fortement influencées par les sciences du physique. Cette préoccupation pour la scientificité ne caractérise d'ailleurs pas uniquement l'éducation physique. Dans un certain sens, la science devient le nouvel argument de légitimation qui remplace la religion. Ces deux éléments (des enseignants experts et des connaissances scientifiques plus poussées) se sont traduits dans les programmes d'études par des contenus plus élaborés et des activités d'apprentissage plus variées. Ces dernières ont été rendues possibles par l'acquisition d'équipements sportifs et la construction, dans les écoles, de gymnases modernes. Toutes ces composantes sont, bien entendu, interreliées et s'influencent mutuellement.

Au terme de notre analyse, il est clair que la place réservée par les concepteurs à l'éducation physique reflète la vision du corps prônée par la société : dans un Québec «religieux» où le corps est occasion d'immoralité, cette matière souffre d'un sous-développement chronique; tandis que dans notre monde «post-moderne» voué au culte du corps, elle jouit d'une considération appréciable et occupe une part enviable dans la

grille horaire des élèves. Cependant, on doit noter que dans le système scolaire, le bien-fondé de l'enseignement de l'éducation physique et le nombre d'heures à y consacrer sont régulièrement remis en question. Il faut tout de même ajouter que les débats qui ont jalonné l'histoire de cette matière, entourant la pertinence et les conditions de son enseignement, prouvent l'importance des enjeux en cause. Comme nous le soutenions au début de cette ouvrage, le discours tenu à propos du corps est un reflet des normes, des valeurs et des intérêts de ceux que nous appelons les définisseurs de la situation. Lorsque ceux-ci changent, la représentation et la manière d'exercer le pouvoir sur le corps changent aussi.

4- BIBLIOGRAPHIE

Arnaud, P. (1989). «Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : La mise en forme scolaire de l'éducation physique». Revue française de pédagogie. Institut National de recherche pédagogique. no.89. oct. nov. déc. 1989 : 29-34.

Arnaud, P. (sous la direction de). (1981). Le corps en mouvement. Toulouse. Éditions Privat.

Assa, J. (1973). «À propos de l'histoire de l'éducation physique». L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. VIe Congrès International des sciences de l'éducation. Paris. Actes du congrès. tome 1. EPI. 3-7 septembre 1973 : 174-177.

Baudrillard, J. (1970). La société de consommation. Paris. Éditions Denoël.

Brohm, J.-M. (1982). «Corps et pouvoirs : l'emprise au corps. Incorporation, corps social et politique du corps». Action et Recherches sociales. vol. 6 : 113-132.

Brohm, J.-M. (1976). Critiques du sport. Paris. Éditions C. Bourgois.

Burgener, L. (1973). «L'histoire de l'éducation physique et l'histoire de l'éducation». L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. VIe Congrès International des sciences de l'éducation.Paris. Actes du congrès. tome 1. EPI. 3-7 septembre 1973 : 93-95.

Collectif. (1946). L'enseignement primaire. Québec. vol. V. no.10. juin 1946.

Collectif. (1927). «Actes du congrès pédagogique de la faculté des arts de l'université de Montréal tenu les 22 et 23 juin 1927 à Montréal». L'enseignement secondaire au Canada. Université Laval. Québec.13e année. vol. VII. no. 3. 1927-1928.

Commission Parent. (1964). Rapport de la Commisssion royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec. Gouvernement du Québec.

Comité catholique. (1948). Procès-verbal. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1929). Règlements du Comité catholique. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire. (1974). Rapport. Annexe A. Rapport présenté au sous-ministre adjoint, président du groupe de travail ministériel sur l'éducation physique et le sport en milieu scolaire. Québec. 14 février 1974.

Conseil de l'Instruction publique. (1879). «Compte-rendu des délibérations du comité catholique». Journal de l'Instruction publique. séances des 14, 15 et 16 mai 1879. Québec.

Coucherne, G. (1927). Nos humanités. Nicolet. Procure de l'École normale.

Denis, D. (1974). Le corps enseigné. Paris. Éditions universitaires.

Département de l'Instruction publique. (1951). Rapports des inspecteurs d'écoles sur la culture physique dans la province de Québec. no.9. Québec.

Département de l'Instruction publique. (1905). Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec : préparé par Paul De Cazes. Montréal. Librairie Beauchemin.

Desroches, J.-J. (1897). Catéchisme d'hygiène privée et publique. Montréal. Cadieux et Derome.

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.(1972). Guide d'implantation des activités de mouvements. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1969). Didactique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1983). Guide pédagogique : secondaire, éducation physique, premier et second cycles. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1983). Guide pédagogique : primaire, éducation physique, premier et second cycles. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Décret no. 551-81. 25 février 1981.

Dostie, M. (1988). Les corps investis. Montréal. Éditions Saint-Martin.

Fédération du sport scolaire du Québec. (1981). Le manifeste du sport à l'école. Montréal. Éditions de Fédération.

Groupe de travail sur l'éducation physique et les sports à l'école. (1975). Rapport. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.avril 1975.

Guay, D. (1980). L'histoire de l'éducation physique au Québec, conception et événements (1830-1980). Chicoutimi. Gaëtan Morin.

Guay, D. (1969). L'éducation physique dans les écoles normales du Québec, 1836-1969. Montréal. Les Éditions sports, loisirs, éducation physique.

Guay, D. (1964). L'éducation physique dans les écoles secondaires du Québec. La Tribune de Lévis/ Le Quotidien Limitée.

Gusdorf, G. (1963). Pourquoi des professeurs? Paris. Petite Bibliothèque Payot.

Jodelet, D. (1985). «Changement culturel et représentation du corps». L'Homme et son corps. Éditions du Centre National de la recherche scientifique : 129-145.

Langevin, J. (1865). Cours de pédagogie ou principes d'éducation. Québec. C. Darveau imprimeur.

Langevin, J. (1864). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Québec. Typographie de C. Darveau.

Lapierre, J.-W. (1985). «Pratiques du corps, pratiques sociales». L'Homme et son corps. Paris. Éditions du Centre National de la recherche scientifique : 79-85.

Le Breton, D. (1990). Anthropologie du corps et de la modernité. Paris. Presses universitaires de France.

Le Breton, D. (1985). Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps. Paris. Librairie des Méridiens.

Lipovetsky, G. (1989). L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain. Paris. Gallimard.

Magnane, G. (1964). Sociologie du sport. Paris. Gallimard.

Miller, C.-J., Brionne, P.-M. (1923). «Répartition mensuelle du nouveau programme d'études». L'enseignement primaire, oct. - nov. 1923. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1981). Informeq, numéro spécial. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1976). Informeq, numéro de novembre. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1976). Informeq, numéro de janvier et février. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1971). Index des programmes officiels pour l'année 1970-1973. Bulletin officiel. 1ère année. no.14-15. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1966). L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no.1. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. septembre 1966.

Missoum, G. (1979). Psycho-pédagogie des activités du corps. Paris.Vigot.

Paplauska-Ramunas, A. (1954). L'éducation physique dans l'humanisme intégral. Ottawa. Editions de l'université d'Ottawa.

Rauch, A. (1984). «Les ambiguïtés de la tenue à l'école 1830-1880». Historical Reflections/ Réflexions historiques, vol.11. no.2 : 173-187.

Rauch, A. (1982). Le corps en éducation physique. Paris. Presses universitaires de France.

Ripa, Y. (1988). «L'histoire du corps. Un puzzle en construction». Histoire de l'éducation. Service d'histoire de l'éducation. Paris. I.N.R.P. no.37 : 47-54.

Robert, G.-A. (1972). L'éducation physique à l'école. Paris. Presses universitaires de France. collection SUP. série l'éducateur.

Ross, Mgr. (1916). Manuel de pédagogie théorique et pratique. Québec.Charrier et Dugal.

Service des programmes. (1969). L'école élémentaire renouvelée. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Thomas, R. (1981). L'éducation physique. Paris. Presses universitaires de France.

Ulmann, J. (1982). De la gymnastique aux sports modernes. Paris. Vrin.

Vigarello, G. (1985). Le propre et le sale. Paris. Éditions du Seuil.

Vigarello, G. (1978). Le corps redressé. Paris. Éditions Delarge.

Vinette, R. (1948). Pédagogie générale. Montréal. Centre de psychologie et de pédagogie.

5- LISTE DES PROGRAMMES CONSULTÉS

1861 : Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G), et académique (cédule H). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

1873 : Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

1905 : Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1923 : Comité catholique. Programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1923 : Comité catholique. Programme d'études de l'école primaire complémentaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1929 : Comité catholique. Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1938 : Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1946 : Comité catholique. Programme d'études des écoles élémentaires (1ère, 2e et 3e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1948 : Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1958 : Comité catholique. Programme d'études des écoles secondaires : 1956-57-58. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1959 : Comité catholique. Programme d'études des écoles élémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1963 : Comité catholique. Programme d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

1971 : Service des programmes. Programme d'études des écoles maternelles et élémentaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

1974 : Service des programmes. Programme d'études des écoles secondaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

1981 : Direction des programmes. Service du primaire. Programme d'études : Primaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

1981 : Direction des programmes. Service du secondaire. Programme d'études : Secondaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Troisième partie

Grilles d'analyse spécifique des programmes d'éducation physique

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE
1861-1865*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

L'éducation physique est définie de façon très générale sans mention d'objectifs. Le but de cette matière est *«d'exercer, de développer et de fortifier les facultés du corps. C'est aux parents, bien entendu, à la donner d'abord à leurs jeunes enfants, et c'est un devoir qu'ils ne devraient jamais négliger.»* Mgr Jean Langevin précise que l'éducation physique : *«... donne de la force et de la souplesse aux membres de l'enfant; lui apprend à faire un bon usage de ses sens, à avoir un maintien convenable et à se tenir propre; elle contribue aussi à la conservation de la santé par l'hygiène»* (Mgr Jean Langevin, 1864, p. 14).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le Conseil de l'Instruction publique avec le coucours de Mgr Jean Langevin.

---

* Anonyme. Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G), et académique (cédule H). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Le but est clairement indiqué. Une précision nous est fournie dans la définition générale de l'éducation : *«L'Éducation, pour être complète, doit s'occuper de toutes les facultés de l'enfant; elle doit tendre à perfectionner son être tout entier. On appelle éducation physique celle qui s'occupe spécialement du corps»* (Mgr Langevin, 1864, p. 6).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le cognitif (propreté et hygiène), le psychomoteur (maintien, marche, exercices militaires, etc.) et l'affectif (corriger les «mauvais penchants»).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Dans ce programme, on vise le développement de la personne (fortifier le corps et conserver la santé). Mais on tient surtout compte de la société puisque le maître a le devoir d'inculquer aux élèves des valeurs de discipline et de patriotisme dans le but de produire de «bons citoyens». Le développement de la force s'inscrit aussi dans un souci de fournir une main-d'oeuvre agricole et ouvrière performante. La centration des objectifs porte également sur l'école puisqu'on y propose l'acquisition d'une culture générale sous la forme, entre autre, de la bienséance. Par ailleurs, Mgr Langevin semble être conscient du développement général de l'enfant car il considère son évolution tant intellectuelle, morale que physique. *«L'enfant ayant un corps, un esprit et un coeur, l'éducation, pour être complète doit être à la fois physique, intellectuelle et morale»* (Mgr Langevin, 1864, p. 14).

Il faut mentionner que l'éducation morale semble bien avoir préséance sur les autres matières et colore l'ensemble des activités scolaires.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Sans être explicite, on peut avancer que le but est, dans un certain sens, obligatoire d'une part, parce qu'il est très général et, d'autre part, parce que l'éducation physique «transcende» la pratique d'un sport en particulier ou l'exercice d'une activité physique spécifique pour s'étendre à l'ensemble de l'éducation du corps (la socialisation du corps de l'élève). Par là, elle englobe la totalité des activités scolaires : propreté, démarche, jeux, posture au pupitre, etc.

Il n'en demeure pas moins que dans les faits aucune mention n'apparaît à savoir si les objectifs sont obligatoires ou non.

Contenu

Structure des contenus

Le contenu n'est pas élaboré. On mentionne seulement ce qu'une école doit faire concernant l'éducation physique : le maintien, le marcher, la propreté, le bon usage des sens, l'hygiène, la gymnastique (en référence aux exercices militaires), la natation, l'équitation (mise en garde pour l'homme), l'escrime (armes à feu, boxe), la danse (tabou, dangereux).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Cet aspect n'est pas spécifié. Cependant, l'éducation physique présente ici deux volets différents : 1) l'éducation du corps afin que l'enfant acquiert de «bonnes manières» (les activités qui s'y rapportent seraient plutôt obligatoires puisqu'elles sont la condition de la formation de «bons citoyens»); et 2) l'éducation physique sous son aspect activités et mouvements (les activités en seraient facultatives, soumises à l'arbitraire de chaque école - matériel disponible, présence ou absence d'un éducateur spécialisé, etc. - et, plus spécifiquement, à celui du maître).

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Aucune activité n'est mentionnée à part peut-être la propreté. Dans les questions-réponses de Langevin, quelques éléments nous sont fournis sur la façon d'obtenir la propreté et sur l'éducation physique en général

- L'instituteur doit tenir sa classe propre et faire comprendre l'avantage pour la santé, de faire chaque jour un examen de la tête, des mains et des habits (question no 21, p. 16).
- L'instituteur doit surtout voir à donner aux enfants un bon maintien, à leur enseigner à bien employer leurs sens, et à diriger les jeux auxquels ils se livrent en classe (question no 9, p. 14).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non mentionné. Toutefois, les activités relevant de l'hygiène et du bon maintien du corps sans être obligatoires, sont fortement recommandées. Par contre, les activités de mouvements et de jeux sont probablement de nature facultative (Mgr Langevin, 1865).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Non mentionnés. Malgré tout, Mgr Langevin fait remarquer que : «*la prudence exige qu'ils soient faits* (il parle des exercices d'éducation physique) *avec modération et graduellement, et que le tempérament de chaque enfant soit pris en considération*» (Mgr Langevin, 1865, p. 54).

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B-OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audio-visuel)

Non mentionné.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Puisqu'aucun matériel n'est mentionné, on peut en déduire qu'il est facultatif. Par contre, la cour de récréation semble bien être le lieu des activités à caractère physique (gymnastique et jeux divers).

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non mentionné de façon explicite pour cette matière. Toutefois, comme le principe général d'organisation de la matière part du connu pour aller à l'inconnu, du simple au

complexe, il ne semble pas y avoir de raison pour que l'éducation physique fasse exception (Mgr Langevin, 1864, p. 18).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Mgr Langevin (1865, p. 50) rappelle que l'éducation morale est la plus importante et doit être l'objet d'une attention particulière, devant l'éducation intellectuelle et l'éducation physique. Cette éducation morale a pour base la loi de Dieu et le sentiment du devoir et de l'honneur (1864, p. 14). La discipline, le patriotisme et la force morale font aussi partie des valeurs privilégiées.

Représentation de la société proposée

Non mentionnée de façon explicite. D'après Donald Guay (1980), à cette époque la société est plutôt homogène, rurale et agricole. L'ordre y règne sous la surveillance de l'Église.

Représentation de l'homme éduqué

Ici l'homme éduqué est un homme «chrétien» qui connaît «les bons usages». L'homme éduqué n'est pas synonyme d'homme instruit.

Représentation de l'enfance

Mgr Langevin reconnaît que l'enfant se développe sur trois plans : physiquement, intellectuellement et moralement. Il semble vouloir une pédagogie plus complète pour l'élève. Il n'en demeure pas moins que l'enfant est perçu de façon plutôt négative : l'ensemble du contenu de la matière vise à éviter ou à corriger les «penchants» ou habitudes jugés néfastes chez les élèves. Implicitement on reconnaît que l'enfant peut s'adonner au «péché» et qu'il importe de lui montrer «le droit chemin» afin d'en faire un adulte conforme à la doctrine chrétienne (Mgr Jean Langevin, 1864, p. 14).

Représentation du rôle du professeur

Langevin mentionne que les instituteurs peuvent avoir une grande influence sur l'éducation physique des enfants mais considère que cette matière relève des parents car il ajoute qu'il n'appartient pas aux instituteurs *«d'entrer dans beaucoup de détails réservés aux parents»* (Mgr Langevin, 1865, p. 51).

L'enseignant joue le rôle de guide; il représente pour le jeune un modèle à suivre. C'est pourquoi il se doit de pratiquer une vie exemplaire aussi bien à l'école que dans la vie courante. Et, pour faire une vie exemplaire, il est préférable de suivre à la lettre les conseils du curé de la paroisse.

Représentation de l'apprentissage

On se représente l'apprentissage comme la capacité à suivre un modèle. Le modèle, bien sûr, c'est le maître d'école.

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il est impossible de savoir le nombre et la durée des périodes d'éducation physique. Tout porte à croire que cette matière se limite à quelques exercices en classe et dans la cour et à certains jeux de groupe pratiqués à l'extérieur.

4-BIBLIOGRAPHIE

Anonyme. (1861). Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (cédule F), modèle (cédule G) et académique (cédule A). Conseil de l'Instruction publique. 18 novembre 1861.

Guay, D. (1980). L'histoire de l'éducation physique au Québec, conception et événements (1830-1980). Chicoutimi. Gaëtan Morin.

Langevin, J. (1865). Cours de pédagogie ou principes d'éducation. C. Darveau imprimeur. Québec.

Langevin, J. (1864). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Typographie de C. Darveau. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE GYMNASTIQUE
1873*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A-OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Dans le programme de 1873 le terme éducation physique n'est pas employé, on parle plutôt de gymnastique. Aucun objectif n'est mentionné. La définition de l'école fait un parallèle avec la matière : *«le but de l'école est de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés : le corps, par la gymnastique et l'hygiène»* (programme, 1873, p. 52).

La gymnastique comprend en général tous les exercices du corps, tandis que l'hygiène est abordée du point de vue de la propreté des locaux de classe et de la propreté de chaque élève : tête, mains, habits et quelques interdictions comme venir à l'école pieds nus, porter inutilement la main au visage, aux cheveux ou aux pieds.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le document a été approuvé par le Comité catholique de Conseil de l'Instruction publique.

---

* Anonyme. Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Non spécifiée.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Psycho-moteur (gymnastique), cognitif (hygiène) et affectif (le contrôle de l'affect).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur le développement de la personne mais aussi sur la société (car le souci de bien montrer les règles de la vie sociale est constant). L'élève apprend donc ce qu'il faut savoir pour bien fonctionner dans le Québec de l'époque. Par ailleurs, l'éducation physique s'inscrit dans le contenu d'une culture générale; ce qui signifie qu'il y a centration sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non mentionné.

Contenu
Structure des contenus

Le contenu n'est pas élaboré. Dans la description des matières, la gymnastique n'apparaît pas dans les programmes de 1873 et 1879.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Ne s'applique pas.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les activités d'apprentissage relèvent principalement du maintien de l'élève (la marche, se tenir correctement, une posture adéquate au bureau, etc.) et de son hygiène (la propreté du corps et des vêtements). La récréation a pour fonction essentielle de permettre aux jeunes de *«s'agiter un peu»* avant l'étude.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités relèvent de l'initiative du maître.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Non mentionnés de façon explicite pour cette matière. Toutefois, la stratégie générale d'enseignement pour l'ensemble des matières était la suivante : aller du concret à l'abstrait et fragmenter les apprentissages afin de permettre une meilleure compréhension de la part des élèves. En outre, on recommande des récréations fréquentes plutôt que longues (programme, 1873, p. 52).

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audio-visuel)

Aucun matériel n'est précisé. Par contre, on mentionne que dans les grands établissements, il est plus aisé de se procurer tous les appareils et les instruments nécessaires (programme, 1873, p. 56).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non mentionné.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

On allait du simple au complexe (programme, 1873, p. 52).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Les valeurs de la doctrine chrétienne et, plus spécifiquement, de la morale catholique.

Représentation de la société proposée

Une société rurale et agricole, homogène, où règne l'ordre sous le regard de l'Église catholique.

Représentation de l'homme éduqué

Il s'agit d'un individu qui connaît «le bon usage» et se comporte en «bon chrétien». L'homme éduqué pratique des moeurs conformes à la religion et respecte l'ordre.

Représentation de l'enfance

L'enfant est essentiellement un être à corriger.

Représentation du rôle du professeur

Dans le programme de 1873, on recommande aux instituteurs de s'occuper de l'éducation physique d'une manière restreinte. Il s'agit de donner aux enfants un bon maintien, de leur montrer à employer leur sens, de les accoutumer à la propreté et de diriger les jeux durant les récréations. *«C'est ce qu'un maître sage peut faire sans se compromettre»* (Mgr Langevin, 1865, p. 56). Le maître prend ici le rôle de guide et de modèle.

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage consiste à suivre un modèle (l'enseignant). L'ensemble des matières est enseigné avant tout comme discipline plutôt que connaissance. Le but premier est de former l'esprit et non de le meubler.

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

En regard de cette matière, il y a peu de changements par rapport au programme de 1861. Quant à eux, les programmes-indicatifs de 1888 et 1898 ne comportent aucun renseignement sur l'éducation physique; c'est pourquoi ils n'ont pas été analysés dans la présente étude. Cette absence de l'éducation physique dans deux programmes consécutifs prouve bien la place très marginale qu'occupait cette matière à l'époque.

4-BIBLIOGRAPHIE

Anonyme. (1873). Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 16 octobre 1873.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE CULTURE PHYSIQUE
1905*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs de cette matière

On ne retrouve pas d'objectifs généraux ni spécifiques pour l'enseignement de la gymnastique. Une certaine marge de manoeuvre est donnée aux titulaires et cela semble revenir aux commissions scolaires de prescrire cette matière facultative. Mais on rappelle que *«le chant et la gymnastique sont de puissants moyens de discipline, de culture physique et esthétique. Et, en conséquence, on tiendra ces exercices en aussi grand honneur que possible»* (programme, 1905, p. 201).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le document provient du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. On peut toutefois penser que Paul De Cazes (secrétaire du département de l'Instruction publique) a eu ici une influence non négligeable. Cependant, le programme fut rédigé par l'abbé Dauth.

---

* Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1905.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

On ne définit pas clairement les objectifs. La matière «culture physique» demeure très peu élaborée dans son contenu. La formulation est large et se présente sous forme d'observations générales.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Il n'y a pas de changement par rapport aux programmes antérieurs. Les secteurs visés sont le cognitif, la psychomotricité et l'affectif. Ce dernier semble toutefois occuper une place toute particulière dans ce programme.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Même s'il n'y a pas d'objectifs propres à cette matière, on recommande aux titulaires de l'enseigner selon les circonstances ou les besoins de l'élève (programme, 1905, p. 120). Il y a donc centration sur le développement de la personne mais aussi sur la société (apprentissage de l'hygiène et de la propreté), c'est-à-dire sur ce qu'il est important de connaître pour s'intégrer et s'adapter à sa communauté. En outre, on peut identifier une centration sur l'école, car la culture physique apparaît comme un moyen de discipline et de culture générale.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Ne s'applique pas.

Contenu

Structure des contenus

Il est dit que parmi les matières inscrites dans l'enseignement facultatif il y en a qui ont leur utilité propre. La gymnastique est fortement encouragée ce qui lui accorde une place privilégiée par rapport aux autres matières facultatives. Il est à remarquer que parfois, on associe la gymnastique avec le chant.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

La gymnastique est classée dans les matières facultatives.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Aucun exemple précis d'activités physiques n'est donné. Cependant, à défaut d'exercices de gymnastique, on recommande les jeux en plein air ou les mouvements rythmés en classe.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les exercices physiques relèvent de l'initiative du maître. On recommande l'enseignement de cette matière en la combinant avec le chant par le biais de jeux organisés ou par des mouvements rythmés (programme, 1905, p. 120).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Aucune stratégie n'est mentionnée à part le fait que cette matière favorise la détente après une leçon ardue et que *«les exercices sont de puissants moyens de discipline, de culture physique et esthétique»* (programme, 1905, p. 120).

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Absence de matériel mentionné pour l'enseignement de cette matière.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non applicable.

2-FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière (Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'organisation générale de la gymnastique relève du maître. Les exercices se structurent du plus simple au plus complexe.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

L'application de cette matière représente un outil de discipline pour le maître. C'est la seule justification donnée.

Représentation qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Tout porte à croire que les valeurs identifiées dans les programmes précédents s'appliquent encore ici; il s'agit donc des valeurs propres à la religion catholique.

Représentation de la société proposée

Sans être mentionnée explicitement, le programme véhicule une vision «organiciste» de la société : ordre, homogénéité, ruralité, prédominance de l'activité agricole, omniprésence de la religion.

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué est discipliné et croyant.

Représentation du rôle du professeur

Le maître doit jouer le rôle de guide et de modèle auprès des élèves.

Représentation de l'enfance

On a ici la même vision de l'enfant que dans les programmes antérieurs : une vision assez négative d'un être à corriger.

Représentation de l'apprentissage

Le mode d'apprentissage privilégié consiste à suivre un modèle (le professeur). Par ailleurs, l'apprentissage est un processus progressif où la formation morale tient une place prépondérante.

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme de 1898 n'inclut pas l'éducation physique. Par contre, dans le programme de 1905, on aborde les exercices militaires dans la section des matières facultatives. Les garçons ont droit à la gymnastique et aux exercices militaires. Quant aux filles le programme leur réserve des cours d'économie domestique. Notons que les exercices militaires ont fait leur introduction dans les collèges, les écoles normales et dans les maisons d'éducation de la province autour des années 1862-1866.

Suite à une requête du département de la milice à Ottawa, faite le 17 novembre 1909 à la réunion du Comité Catholique (ce qui nécessita la formation d'un sous-comité), on encouragea la gymnastique et l'entraînement de type militaire. Ainsi, à la réunion du 9 mai 1912, le Comité Catholique adopta une politique afin de gérer le fonds Strathcona. Cette politique précisait que, pour obtenir le fonds, les écoles devaient assurer l'enseignement de l'exercice physique à l'aide du manuel approuvé par le Comité Catholique. Par ailleurs, l'enseignement des exercices militaires devait se faire à partir des manuels fournis par le département de la milice.

4-BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1905). Programme d'études des écoles primaires catholiques de la province de Québec. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Conseil de l'Instruction publique. (1879). «Compte-rendu des délibérations du comité catholique». Journal de l'Instruction publique. séances des 14, 15 et 16 mai 1879. Québec.

Département de l'Instruction publique. (1905). Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec : préparé par Paul De Cazes. Montréal. Librairie Beauchemin.

Guay. D. (1980). L'histoire de l'éducation physique au Québec, conception et événements (1830-1980). Chicoutimi. Gaëtan Morin.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE GYMNASTIQUE
1923*

1-ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Dans le programme, on remarque que les matières sont divisées en essentielles et accessoires. La matière culture physique ne fait pas partie de ces deux divisions. Elle se retrouve dans la section des matières facultatives. L'auteur du programme ajoute qu'il aurait aimé, s'il avait eu plus de temps et de connaissance, additionner au programme une partie se rapportant à l'éducation physique. Certaines écoles semblent appliquer cette matière de façon un peu plus régulière à l'horaire de l'élève. Lorsqu'on parle d'appliquer la gymnastique au programme on la présente comme étant un outil permettant de *«faciliter une meilleure assimilation du programme sans le surcharger»*. La gymnastique peut aider les instituteurs et les institutrices à détendre les élèves avant une leçon demandant plus de concentration (programme 1923, p. 11) tout en s'assurant ainsi une meilleure discipline.

Il faut aussi préciser que Mgr Ross semble avoir une vision assez complète de ce que représente l'école pour les élèves : *«elle doit procurer à l'enfant les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui assurer la première formation physique qui lui permettra de se développer graduellement en proportion de son âge.*

---

* Comité catholique. Programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1923.

Comité catholique. Programme d'études de l'école primaire complémentaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1923.

Jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant : voilà le rôle de l'école primaire» (programme, 1923, p. 4).

Dans le tableau synoptique du programme d'études de la 1ère à la 6e année, on note une absence de matières facultatives dans le regroupement des disciplines. Par contre, pour les 7e et 8e années, la gymnastique fait partie des matières facultatives.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le programme provient du Comité catholique de Conseil de l'Instruction publique. Dans sa lettre de présentation, Mgr Ross mentionne qu'il aurait aimé *«faire entrer au programme une partie se rapportant aux travaux manuels et à l'éducation physique possible dans certaines écoles»* (programme, 1923). Cette lacune sera corrigée plus tard en 1923 par les inspecteurs C.-J. Miller et P.-M. Brionne qui rédigeront des recommandations touchant notamment la gymnastique (publiées dans la revue L'enseignement primaire).

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Le facteur temps semble avoir manqué dans la définition des matières facultatives. Aucune description n'est donnée, à part bien sûr, les cours qui sont inclus à la section des matières facultatives. Mgr Ross mentionne qu'il a manqué de temps et de connaissances nécessaires afin de bien définir les matières facultatives. Les informations les plus complètes se retrouvent en réalité dans le rapport des inspecteurs Miller et Brionne.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

La gymnastique touche les secteurs de la psychomotricité, du cognitif, et de l'affectif.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Lorsqu'on aborde le programme de gymnastique, on le définit comme étant un instrument servant au développement physique de la personne. Le souci de l'école se fait ici plus fort que dans les programmes antérieurs. Par contre la centration sur la société disparaît car *«l'école élémentaire est l'école des éléments»* (progamme, 1923, p. 3).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

La matière est facultative et ne semble pas être appliquée dans toutes les écoles de la province. D'ailleurs, Miller et Brionne relèvent que les instituteurs ont souvent l'habitude de ne pas donner la *«récréation sous prétexte qu'elle fait perdre du temps»* (Miller et Brionne, 1923, p. 245).

Contenu
Structure des contenus

Le programme de la gymnastique est au stade embryonnaire quant à son contenu. Peu d'explications nous sont fournies. Mais si on regarde les recommandations des inspecteurs, on constate qu'il y a une certaine ordonnance dans les exercices (inspiration du type militaire).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Des exercices sont parfois donnés à titre facultatif. On n'oblige pas les maîtres à enseigner la gymnastique. Les inspecteurs Miller et Brionne (1923) conseillent toutefois de l'utiliser comme moyen de divertissement.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les types d'activités d'apprentissage proposées concernent le jumelage du chant avec la gymnastique. Cette suggestion est profitable surtout pour les maîtres manquant d'éléments requis pour aborder les exercices de gymnastique. Un maître qui applique cette matière à son programme peut se servir de l'exemple donné dans la revue de l'Enseignement Primaire de 1923 (p. 249). Ce périodique donne une description d'exercices intitulée «*Deux minutes d'exercices physiques*». L'origine de ces exercices proposés n'est pas mentionné. Dans ce même périodique, on donne en exemple des exercices. Il s'agit la plupart du temps d'exercices exécutés sous le commandement du maître : garde à vous, repos, flexion des bras, extension, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage sont facultatives.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Dans le programme lui-même la gymnastique ne semble pas assez élaborée pour proposer des stratégies d'enseignement. À la rigueur, on pourrait penser que la gymnastique peut être appliquée pour détendre la classe après un travail plus laborieux ou tout simplement pour se détendre durant la récréation. Vue sous cet angle, cela représenterait un début de formulation de stratégie.

Par contre, dans les écrits des inspecteurs Miller et Brionne (1923) nous retrouvons plusieurs informations. Ce qu'on propose au maître c'est d'utiliser et de profiter de la récréation pour faire des exercices physiques ou pour détendre les élèves après une leçon complexe. Une répartition des jeunes par groupe d'âge est jugée souhaitable. On suggère aussi d'employer le commandement afin de faire exécuter les exercices. L'ordre est le signal du commencement du mouvement exigé par l'enseignant.

Stratégies d'évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Aucune stratégie d'évaluation n'est donnée dans le document officiel de Mgr Ross. Par contre les inspecteurs, en 1923, suggère à l'instituteur de surveiller l'exécution des mouvements des élèves avec soin en faisant preuve de conciliation et d'encouragement (L'enseignement primaire, oct.-nov., 1923, p. 247).

B-OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

On ne fait pas mention d'un matériel à utiliser; on donne toutefois l'exemple d'exercices donné dans le périodique de l'Enseignement Primaire[1].

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non mentionné.

---

1 À ce sujet, il serait bon de consulter le périodique de l'Enseignement Primaire de 1923. À la page 249, sous le titre : «Deux minutes d'exercices physiques».

2.- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'ensemble des matières enseignées offre une structure qui part du concret et se termine par l'abstrait. En regard de la gymnastique, les exercices mentionnés s'orientent du simple au complexe mais restent toujours dans le domaine concret. Les inspecteurs précisent qu'il faut, lors de l'exécution des exercices, commencer avec une bonne position de départ pour ensuite enchaîner avec d'autres mouvements entrecoupés de moments de repos. Ces exercices se font en tenant compte de l'âge, de l'habileté et de la condition physique des jeunes (L'enseignement primaire, oct.-nov., 1923, p. 245).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée par Mgr Ross tandis que les deux inspecteurs justifient la matière par les buts suivants : a) reposer des fatigues de l'étude; b) stimuler la respiration et la circulation; c) corriger les postures ou les mouvements peu élégants; d) inculquer un sens du rythme et une bonne démarche (Miller et Brionne, 1923). La matière se justifie aussi par le fait que *«la santé chez l'élève est nécessaire au développement de son intelligence»* (L'enseignement primaire, oct.-nov., 1923, p. 245).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Dans l'élaboration du programme, Mgr Ross définit les grandes lignes qui orienteront la matière «culture physique». Il mentionne que : *«l'école primaire doit procurer à l'enfant les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui*

assurer la première formation physique qui lui permettra de se développer graduellement en proportion de son âge» (programme, 1923, p. 4).

Un peu plus loin dans le programme, l'auteur complète sa pensée en réaffirmant l'importance de cette matière classée dans la section des cours facultatifs : *«le chant et la gymnastique sont de puissants moyens de discipline, de culture physique et esthétique»* (programme, 1923, p. 111).

De façon globale, nous retrouvons les mêmes valeurs que dans les programmes précédents : ordre et discipline, patriotisme, saine moralité, modestie, etc.

Représentation de la société proposée

Une société d'ordre, homogène, à fondement rural et agricole où la religion tient une place importante.

Représentation de l'homme éduqué

La représentation qui semble se dégager quant à la matière «culture physique» est de faire de l'enfant un homme complet, de l'éduquer à propos des connaissances jugées fondamentales et lui montrer des principes et habitudes physiques, intellectuelles et morales conforment à l'esprit chrétien. Nous sommes en continuité avec la vision qui prévaut depuis le programme de 1861.

Représentation de l'enfance

Concernant le programme de maternelle, les exercices proposés se donnent dans le but de bien préparer l'enfant à l'école élémentaire. Quant à l'école élémentaire, l'auteur conseille de développer l'enfant graduellement en tenant compte de son âge. Mgr Ross apporte une vision plus nuancée de l'enfance que celle que l'on retrouve dans les programmes antérieurs. Son discours s'appuie sur la psychologie. Il démontre clairement que l'enfant est un être en développement et que chaque âge présente ses spécificités propres. Il n'en demeure pas moins que le jeune est défini comme un être à contrôler et à corriger afin qu'il n'acquiert pas de mauvaises habitudes.

Représentation du rôle du professeur

Rappelons que la gymnastique est placée dans la section des matières facultatives. De ce fait, on suggère aux maîtres de l'enseigner selon leurs possibilités et selon leur propre initiative. L'application des matières facultatives est laissée au jugement des commissions scolaires. Encore ici, le rôle de l'enseignant est de faire office de guide et de modèle. En 1923 les inspecteurs Miller et Brionne recommandent à l'instituteur d'être *«un exemple vivant de politesse et de propreté»* (p. 241).

Dans les écrits de Miller et Brionne, le maître prend l'allure d'un instructeur militaire. En effet, il doit veiller au bon cheminement des exercices. Les commandements comportent deux parties : 1) explicative et 2) exécutive. De plus, l'instituteur doit *«se tenir là où il verra tout le monde et pourra être vu de chaque membre de la classe»* (p. 246). Les deux inspecteurs lui recommandent également de circuler dans la classe afin de corriger les fautes dans l'exécution des mouvements - correction qu'il fera avec patience, conciliation et encouragement - et de *«mieux se rendre compte de la façon dont on exécute le mouvement»* (p. 246).

Représentation de l'apprentissage

Mgr Ross semble accorder une place spéciale aux matières «gymnastique et chant» même si elles sont considérées facultatives. Selon lui, il faut *«tenir ces exercices en aussi grand honneur que possible»*. Un peu plus loin, il regroupe les deux matières ensemble en précisant que : *«si le maître manque d'éléments requis pour aborder les exercices gymnastiques, on peut, dans tous les cas, y suppléer par des jeux organisés en plein air, ou par des mouvements rythmés exécutés dans la classe, avec accompagnement de chants appropriés»*[2] (programme, 1923, p. 111).

L'apprentissage se conçoit toujours comme un processus où l'élève suit le modèle que représente le professeur. En somme, il s'agit d'imiter l'adulte. Le moteur de l'apprentissage n'est pas l'enfant mais le professeur.

---

2 L'intégration des matières n'est pas nouvelle en soi.

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le degré préparatoire de la maternelle demeure un lieu propice à l'enseignement des exercices via les jeux éducatifs. Dans le programme, on aborde la gymnastique en indiquant qu'il y a des exercices physiques à faire et ces exercices doivent être mélangés avec des exercices intellectuels afin de bien préparer l'enfant de la maternelle à recevoir l'instruction primaire. Dans le cas de l'enseignement primaire, les inspecteurs Miller et Brionne recommandent deux récréations (de dix minutes chacune) par jour lorsque la température le permet (L'enseignement primaire, oct.-nov., 1923, p. 245).

La culture physique est offerte aux garçons de 9e, 10e et 11e années. Elle est donnée une fois par semaine par un instructeur nommé à cet effet. Le temps alloué est d'une heure par leçon pour les trois degrés. Les filles n'ont pas de culture physique à leur programme. Le programme l'aborde mais dans le cadre de leur cours de puériculture.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1923). Programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1923). Programme d'études de l'école primaire complémentaire. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Miller, C.-J., Brionne, P.-M. (1923). «Répartition mensuelle du nouveau programme d'études». L'enseignement primaire. oct.-nov. 1923. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE CULTURE PHYSIQUE
(Primaires supérieures)
1929*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Nous ne retrouvons pas d'objectifs, ni de buts dans la documentation des programmes de 1929. Cependant, il y a tout lieu de croire qu'il n'y a pas de changements majeurs par rapport aux programmes précédents.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs portent sur le résultat final à atteindre, c'est donc dire qu'ils sont de type terminal.

---

* Comité catholique. Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1929.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

D'après les exercices proposés, les secteurs touchés sont le cognitif, l'affectif et la psycho-motricité.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La matière «culture physique» est centrée sur le développement physique de l'élève. Il y a tout lieu de croire que le programme se centre également sur la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

La matière est obligatoire pour les garçons en raison d'une heure par semaine. Concernant les filles, nous émettons l'hypothèse que la culture physique est facultative.

Contenu
Structure des contenus

La culture physique est placée dans la section des cours spéciaux en raison d'une heure par semaine pour les degrés 9, 10 et 11e années, écoles de garçons. Concernant les écoles de filles, la matière «culture physique» ne semble pas se donner. Du moins c'est ce que nous croyons car pour le degré supérieur, on ne fait pas mention de cette matière à aucun endroit . Par contre, nous avons remarqué le mot éducation physique, pour la 11e année à la matière «éducation familiale». Cette matière est associée avec l'éducation des enfants dans le bloc de la puériculture.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Cette matière est obligatoire pour les garçons.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Aucune activité n'est mentionnée.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non mentionné.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Non mentionnés.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Non mentionné.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non mentionné.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non mentionné. Cependant, il est logique de penser qu'il n'y a pas de changement avec les programmes qui ont précédé et qu'on procède toujours en partant du simple pour aller au plus complexe.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Les valeurs chrétiennes.

Représentation de la société proposée

Non mentionnée explicitement mais il s'agit probablement d'une vision organiciste de la société (rurale et agricole).

Représentation de l'homme éduqué

Il y a tout lieu de croire qu'il s'agit encore d'un homme modéré, croyant, modeste, patriote et ordonné.

Représentation de l'enfance

Ici, il faut se référer au Règlement du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique de la Province de Québec (1930) : *«L'enfant faible, hésitant, variable, a besoin de sentir une force qui l'appuie, qui le raffermit, qui le fixe au devoir».*

Représentation du rôle du professeur

La culture physique est donnée par un instructeur nommé à cet effet (écoles de garçons, 1923, p. 185). On fait référence à l'emploi de spécialistes pour l'enseignement de l'éducation physique. Tout porte à croire que l'emploi d'un personnel spécifiquement formé pour cette matière s'impose graduellement comme une condition essentielle à sa qualité.

Représentation de l'apprentissage

Non mentionnée.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Pour la première fois la notion culture physique est utilisée au lieu de gymnastique. Nous pensons que le terme gymnastique s'applique à l'école primaire tandis que la

culture physique concerne le primaire supérieur.[1] De plus, nous croyons que cette matière ne se donnait pas dans les écoles de filles car il n'en est fait aucune mention dans le programme.

Ce document présente la particularité d'être fort peu explicite, ce qui porte à croire que l'ensemble du contenu du programme de 1923 a été conservé.

Remarque concernant les Écoles Normales :

Nous retrouvons au règlement 124 du Comité Catholique, un cours d'études comprenant la gymnastique comme matière facultative (1929, p. 19). L'enseignement de cette matière s'applique aussi aux Écoles classico-ménagères (1929, pp. 29-31). De plus, aucun diplôme n'était requis pour enseigner les matières facultatives (1929, p. 22).

Anonyme :

Dans les références d'*Anonyme*, on fait mention d'exemples d'exercices physiques pour les classes primaires supérieures : *«exercices de la tête, exercices et flexions des pieds et des jambes, flexions du corps en avant et en bas, flexions et extensions des bras, exercices d'équilibre, exercices des omoplates, rotation du corps et flexions latérales, exercices respiratoires, exercices d'activités générales»* (section XII).

Ce document donne aussi des précisions quant à la durée des exercices, *«la leçon doit être courte, soit de cinq minutes, deux fois chaque jour. On prendra grand soin que l'air de la pièce soit parfaitement pur à l'heure des exercices»*. La matière est appelé Gymnastique dans le programme écrit par *Anonyme*. Dans le tableau de l'emploi du temps par semaine, on remarque qu'il y a une période de 45 minutes consacrée à la gymnastique pour les classes urbaines de garçons (8e et 9e années) et 30 minutes pour les classes urbaines de filles. Concernant les classes rurales, la matière gymnastique n'apparaît pas au tableau tant pour les garçons que pour les filles.

---

1 Cette remarque est purement hypothétique.

Pour la première fois, on fait mention d'un livre pour l'enseignement de cette matière approuvé par le département de l'Instruction Publique. Le manuel s'intitule : Manuel de la culture physique à l'usage des écoles.

4.- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1929). Programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e et 11e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité Catholique. (1929). Programme d'études des Écoles Normales. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1929). Règlements du Comité Catholique, chapitre V, no 124, 142, 167 et 185. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE GYMNASTIQUE
1938*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Il est encore trop tôt pour parler d'objectif relié à la matière gymnastique. Par contre, on peut affirmer qu'il y a des grandes lignes directrices concernant les classes enfantines et le cours élémentaire. En regard des classes enfantines, la gymnastique pratiquée vise à affiner les sens, former le coeur et ouvrir l'intelligence (programme, 1938, p. 9). Quant au cours élémentaire, on cherche à favoriser le développement physique de l'enfant tout en cultivant son intelligence et son coeur (programme, 1938, p. 53).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Les lignes directrices du programme de gymnastique se retrouvent dans le «nouveau» programme d'études de 1938 approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

---

* Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1938.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les lignes directrices sont succinctes mais claires. Pour les classes enfantines, on mentionne que les exercices physiques peuvent se mêler à des chants et aux pratiques diverses de la classe (programme, 1938, p. 9). Le cours élémentaire accentue son programme de gymnastique sur le développement des parties du corps. En fait, les objectifs sont de type terminal car ils concernent le résultat final à obtenir.

Secteurs touchés
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les secteurs touchés sont ceux de la psychomotricité, du cognitif et de l'affectif (on parle moins de ce dernier comme passions à contrôler). Les classes maternelles ont une orientation visant plus les habiletés manuelles : différents exercices de pliage, découpage, tressage, etc.[1]

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

D'après ce qui est écrit dans le programme de 1938, la matière gymnastique serait centrée sur la personne. Il est mentionné qu'elle est nécessaire tant pour le développement physique que moral afin d'avoir une meilleure vie en société. Ce dernier aspect donne à penser que l'on retrouve ici une certaine orientation vers la société dans la mesure où l'un des buts visés de façon assez explicite est de faire de l'élève un «bon citoyen». Également, on retrouve une tendance à se centrer sur l'école - l'éducation physique cultive l'intelligence - (programme, 1938, p. 53).

---

1 À ce sujet, il serait bon de consulter la description des travaux manuels des classes enfantines. Section IV, p. 14.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

La gymnastique devient, dans le nouveau programme de 1938, l'objet d'un enseignement régulier et quotidien.

Contenu

Structure des contenus

Les classes enfantines réalisent plusieurs travaux manuels qui ont un degré variable de difficulté. Au cours élémentaire, on retrouve un ordre proposé pour l'enseignement de cette matière : la tête, les pieds et les jambes, les bras, les omoplates, les exercices d'équilibre, les exercices respiratoires et des flexions générales.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Il est dit dans le programme de 1938, qu'il appartient à chaque instituteur de planifier la leçon.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Les classes enfantines comprennent plusieurs activités sous forme de travaux manuels. Le cours élémentaire contient davantage d'activités d'exercices physiques spécifiques au corps qui se rajoutent aux jeux des enfants.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités sont suggérées et le maître doit développer une grande liberté intuitive quant à l'organisation de sa leçon.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Aucune stratégie d'enseignement n'est donnée pour cette matière. Cependant, on précise que les exercices doivent être simples et gradués.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Startégies et modalités d'évaluation préconisées spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Il est suggéré de faire de courtes leçons, deux fois par jour. Dans le tableau de l'emploi du temps, il est dit que la gymnastique est enseignée à l'élémentaire en raison d'une heure par semaine pour les classes urbaines filles et garçons et pour les classes rurales. On assiste à une répartition différente du temps pour le niveau primaire complémentaire (7e et 8e années) : Pour les classes urbaines de garçons, 45 minutes sont allouées comparativement à 30 minutes pour les filles. Les classes rurales de filles et de garçons n'ont pas de gymnastique à l'horaire.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audio-visuel)

Le manuel suggéré est celui du Manuel de culture physique à l'usage des écoles, publié par le département de l'Instruction publique. Nos recherches n'ont pas permis de déterminer dans quelle proportion il était utilisé.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Ce manuel est fortement conseillé mais non obligatoire.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait)

L'enseignement de cette matière semble se faire de façon plus ou moins intuitive et se compose d'exercices simples et gradués.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

«Un système efficace d'éducation doit favoriser le développement physique de l'enfant, en même temps qu'il cultive son intelligence et son coeur» (programme, 1938, p. 53).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Sans être énoncées explicitement, il est facile de constater que les valeurs prônées dans le programme sont celles de la religion catholique.

Représentation de la société proposée

Non mentionnée. Mais il y a tout lieu de croire que nous sommes en présence d'une vision similaire à celle que l'on retrouve dans les programmes qui précèdent. Donc, une vision qu'on peut appeler «organiciste».

Représentation de l'homme éduqué

Non mentionnée. Rien n'indique qu'il y ait quelque chose de changé par rapport aux programmes antérieurs. Il s'agit toujours d'un homme modeste, patriote, croyant, discipliné, ayant une vie moralement irréprochable au sens où l'entend le clergé.

Représentation de l'enfance

Non mentionnée. Il est logique de penser que l'enfant est défini de la même façon qu'auparavant; c'est-à-dire comme un être à discipliner et à corriger.

Représentation du rôle du professeur

Non mentionnée. Cependant, on peut avancer que le maître demeure toujours un guide et un modèle.

Représentation de l'apprentissage

Non mentionnée. Donc, la représentation antérieure doit encore s'appliquer ici. L'apprentissage réside essentiellement dans le processus d'imitation d'un modèle adéquat.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a supprimé la division actuelle des matières essentielles, accessoires et facultatives. L'ancien programme rangeait la gymnastique dans la section facultative. Maintenant, dans le nouveau programme de 1938, il est dit que la gymnastique : «*Fait l'objet d'un enseignement*

régulier et quotidien. Les instructions pédagogiques et le programme sont donc une nouveauté. Le programme gymnastique a donc un programme déterminé dans ses grandes lignes» (programme, 1938, p. 44).

De la première à la sixième année, le programme prévoit une heure de gymnastique par semaine soit environ 4 % du temps pour l'ensemble des matières dans les écoles urbaines et ce, pour les garçons comme pour les filles. Dans les écoles rurales, ce temps est réduit à 30 minutes soit 2 % de la totalité du temps d'enseignement.

En 7e et 8e années de la classe urbaine, les garçons ont droit à 45 minutes de gymnastique (3 % de l'ensemble) comparativement aux filles qui ne bénéficient que de 30 minutes (2 %). Aux mêmes degrés dans les classes rurales, la gymnastique a disparu pour les deux sexes.

Dans le cas de l'école primaire supérieure (10e, 11e, 12e années), les filles ont une heure de culture physique par semaine (5 % du total, matière obligatoire) et les garçons disposent également de cette même heure; cela ne représente toutefois pour eux que 3.3 % de l'ensemble des matières à voir en classe durant une semaine. Les garçons, contrairement aux filles, ont le choix entre une 12e année scientifique et une 12e année commerciale sans que cela ne change quoi que ce soit à la place de la culture physique dans l'horaire.

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1938). Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME DE GYMNASTIQUE
1948*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Le but visé est le plein épanouissement de la santé de l'élève par le biais de différents exercices visant l'amélioration de sa condition physique et la stimulation de la croissance.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Les objectifs proviennent du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

On ne définit pas clairement les objectifs. On explique seulement les bénéfices que les élèves en retirent. En ce sens, il est permis de dire que les objectifs sont terminaux.

---

* Comité catholique. Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le secteur de la psychomotricité paraît prendre de l'importance (on détaille les exercices à réaliser) contrairement à celui de l'affectif qui semble en perdre (il est fait moins mention du contrôle de l'affect). Bien entendu le secteur cognitif est toujours visé.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La composition de la matière est centrée sur l'enfant en tenant compte de son âge, de son sexe, du local qui est à la disposition de l'instituteur, du costume, de la température et même de l'heure. On remarque aussi une préoccupation pour l'école et la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

La matière «culture physique» est obligatoire pour les filles et les garçons des écoles urbaines. Par contre, nous émettons des doutes quant à l'application de la matière en milieu rural. On note aussi un changement dans le terme utilisé. Dans les écoles rurales, on utilise le mot gymnastique et dans les écoles urbaines, on parle de culture physique.

Contenu
Structure des contenus

On propose un certain ordre à suivre dans le programme : 1) exercices préliminaires; 2) exercices d'ordre; 3) exercices de la tête et du corps; 4) exercices des bras; 5) exercices des jambes, exercices d'équilibre et exercices des abdominaux; 6) rotation et

flexions latérales du corps. Il s'en suit une période de jeux et de relaxation (programme, 1948, p. 342). Le contenu doit être déterminé en fonction de l'âge des élèves.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Le contenu proposé est facultatif mais on recommande tout de même une certaine marche à suivre pour obtenir le maximum de résultats.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

La leçon débute par des exercices d'échauffement suivis d'une activité générale : jeux, sport, etc., et un exercice de relaxation. Le programme détaille les activités selon les groupes d'âge et pour chaque élément du contenu.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage demeurent facultatives tout en suivant un ordre (programme, 1948, p. 344).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Les concepteurs suggèrent de rendre l'enseignement efficace et de faire des leçons intéressantes. On recommande de procéder de façon graduelle en commençant par des jeux, ensuite la gymnastique, puis finalement les jeux sportifs. Les buts devront également tenir compte des besoins spécifiques à chaque groupe d'âge. Le programme propose aussi aux maîtres de tenir compte de la température et même de l'heure pour fixer le contenu des leçons.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Aucun matériel n'est mentionné pour l'enseignement de cette matière. Par contre, concernant les leçons de culture physique, on retrouve une description de jeux et d'exercices à faire que le maître peut utiliser (programme, 1948).

Dans les Procès-verbaux de 1951, certains inspecteurs nous révèlent que les exercices physiques du scoutisme deviennent une pratique pour quelques écoles de la province. De plus, on découvre que certaines écoles achètent des ballons de volley-ball dans le but de favoriser une activité pendant la récréation. Dans les rapports des inspecteurs (à ce sujet, voir les rapports des inspecteurs d'Écoles, 1951), on découvre que le programme suivi par la majorité des écoles de la province est celui fourni par le Manuel de culture physique du Département de l'Instruction publique. Ce manuel contient une série d'exercices, variant en intensité et en difficulté. Quelques photos et dessins accompagnent parfois une explication. En général, les exercices sont divisés en trois parties dont une appelée «commandement» guidant l'enseignant dans son déroulement.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Dans le programme de 1948, on ne mentionne pas l'obligation de posséder et d'utiliser un matériel en particulier.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'organisation de la gymnastique fait preuve d'une certaine progression dans la difficulté et l'intensité des exercices (programme, 1948, p. 341). La matière se structure de telle sorte qu'elle tient compte des besoins spécifiques à l'âge de l'enfant.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Elle vient d'une pétition de principe : *«La nécessité d'enseigner la culture physique à l'école est aujourd'hui universellement reconnue»* (p. 341). Les auteurs affirment aussi : *«Le jeu est une activité naturelle à l'enfant et nécessaire à sa croissance»* (p. 341).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Dans le programme de 1948 on remarque que le corps prend de plus en plus d'importance. Plusieurs observations sont faites sur le développement physique de l'enfant. On parle beaucoup plus de croissance, transformations du système osseux, musculaire, nerveux, etc. On remarque aussi le début d'une classification selon les groupes d'âge et de sexe et comme il a été mentionné plus haut, on distingue la culture physique de l'éducation physique. L'argumentation se réfère beaucoup à la psychologie.

Il est très intéressant de noter que l'Église se prononce sur cette matière qui prend de plus en plus de place dans les programmes scolaires : *«L'Église approuve, certes, la culture physique, lorsqu'elle est ordonnée. Elle réalise cette condition lorsque, loin*

de viser au culte du corps, elle tend à le fortifier et à en développer les forces, quand elle sert de récréation de l'esprit au lieu d'être un facteur d'affaiblissement et d'intensité spirituelle, quand elle stimule à l'étude et au travail professionnel, au lieu de porter à le négliger...» (Sa Sainteté Pie XII, octobre 1948, cité dans Procès-verbal du Comité catholique, p. 147).

Par ailleurs, en septembre 1946, Sa Sainteté Pie XII avait mentionné que : *«une organisation des loisirs et une sage pratique des sports, bien comprises, peuvent et doivent être un précieux adjuvant dans la formation de l'homme complet et du parfait chrétien.»* On mentionne aussi que la puberté, malgré les débordements physiologiques que cela occasionne à l'adolescent, suscite des occasions de se donner dans la vie académique, sportive et sociale de l'institution.

Représentation de la société proposée

Non mentionnée. Il s'agit sûrement encore d'une vision «organiciste» de la société.

Représentation de l'homme éduqué

Non mentionnée. Donc, il n'y a probablement pas de changement avec les années antérieures. Respect, discipline, moralité sont des termes qui reviennent dans l'argumentation des concepteurs, laissant ainsi voir que les valeurs de références sont encore les mêmes que dans les programmes antérieurs.

Représentation de l'enfance

Le programme distingue nettement les besoins selon les groupes d'âge :

1) 5, 6, 7, ans : le plaisir avant tout.
2) 8, 9, 10, ans : le plaisir et le bon maintien.
3) 10, 11, 12, ans : prendre conscience du devoir de maintenir sa santé.

Représentation du rôle du professeur

On l'appelle maître de jeu. Il doit être capable d'ordonner les exercices et d'entraîner les élèves avec méthode afin de combiner l'hygiène physique et l'hygiène mentale.

Représentation de l'apprentissage

Non mentionnée. La lecture du programme montre que l'on conçoit encore l'apprentissage comme le fait de suivre un modèle.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Précisons que dans le programme de 1946, il est dit pour la première fois, bien que nous savions que les deux matières étaient dépendantes une de l'autre, que l'hygiène et la culture physique sont deux parties importantes au bien-être physique de l'enfant. Cependant, on remarque que la culture physique devient un peu plus spécifique dans son contenu. À ce sujet, il est mentionné que : *«bien que la culture physique soit une partie essentielle de l'hygiène scolaire et étroitement associée à ses autres composants (salubrité, hygiène mentale, instruction, services de santé, nutrition), elle constitue cependant une formation particulière, exige un entraînement spécial et requiert à l'horaire une période distincte de celle qui est accordée à l'hygiène proprement dite»* (programme, 1946, p. 803).

Dans l'enseignement de l'hygiène, on éduque les enfants à la propreté, la prévention des maladies, l'hygiène alimentaire, la nutrition, le sommeil et le repos, la sécurité, le grand air et le soleil, et il y a une partie sur les jeux et les exercices. On explique comment s'asseoir, se tenir debout et marcher droit, prendre part à des jeux actifs : sauter, courir, grimper, lancer, etc., excepté lorsque le médecin le défend. Nous

sommes à même de constater que l'hygiène demeure dans les soins plus généraux du corps.

Dans le tableau de l'emploi du temps du programme de 1946 (p. 815), l'hygiène et la culture physique sont regroupés. Pour les classes multiples de la 1ère à la 7e années, nous avons une heure de cours par semaine. En ce qui concerne les classes uniques, la 1ère année dispose de trente minutes à l'horaire tandis que de la 2e à la 7e année, soixante minutes sont prévues (écoles urbaines filles et garçons). Pour les écoles rurales filles et garçons, on accorde exactement le même temps pour les années scolaires mais le terme culture physique n'est pas employé. On parle plutôt de la gymnastique.

Notons aussi qu'en 1948-49, le Surintendant de l'Instruction Publique, M. Omer-Jules Desaulmiers écrit une lettre aux inspecteurs leur demandant de répertorier les écoles qui appliquent la matière de la culture physique. Il mentionne que la fondation Strathcona disposerait d'une somme de 2 000 $ pour récompenser le travail des écoles normales et primaires dans la pratique de la culture physique.* Les inspecteurs doivent répertorier les écoles appliquant la matière pour ensuite classer les écoles selon deux catégories : prix du mérite et prix du progrès. En général, les écoles reçoivent un montant variant de 10 $ à 20 $ qui doit servir à l'achat de l'équipement nécessaire à l'application du progrès de la culture physique. D'après les rapports des inspecteurs, les écoles rurales ne font pas de culture physique car elles disposent de peu de temps, le programme est trop chargé, les divisions sont trop nombreuses et les enfants sont fatigués car ils ont marché pour venir à l'école. De plus, certaines lettres d'inspecteurs mentionnent l'engagement d'une personne spécialisée (homme et femme) pour enseigner cette matière (écoles urbaines). Cette information se retrouve dans les procès-verbaux du Comité Catholique.

Il faut signaler qu'on commence à parler d'un certain potentiel présent chez l'adolescent pouvant le conduire, s'il est bien exploité, à une future profession. Le terme utilisé est «les talents particuliers». On dit qu'un bon maître saura se servir de tels éléments afin de mieux orienter l'élève vers sa vocation personnelle. À cet effet, il est dit qu'il peut y avoir *«quelques élèves pour qui le sport peut et même doit devenir une*

---

* Cette somme a débuté en 1949 et se poursuit en 1950.

profession; ils y gagneront honorablement leur vie» (Procès-verbal, Comité catholique, p. 156).

Cette matière acquiert petit à petit une certaine «respectabilité». Elle se systématise - tout comme les autres matières au programme - et présente un contenu plus «scientifique».

4- BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1946). Programme d'études des écoles élémentaires (1ère, 2e et 3e années). Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1948). Programme d'études des écoles primaires élémentaires : 1948. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1948). Procès-verbal. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Département de l'Instruction publique. (1951). Rapports des inspecteurs d'écoles sur la culture physique dans la province de Québec. no 9. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'HYGIÈNE (secondaire)
et
DE CULTURE PHYSIQUE (élémentaire)
1958-59*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Dans le programme de 1958, le Surintendant de l'Instruction publique précise que le nouveau programme n'est pas aussi parfait qu'il l'aurait souhaité. Il y manque le programme de culture physique (programme, 1958, p. 3). Devant cette absence, nous avons cherché à associer cette matière avec une autre similaire. Par ailleurs, nous avons ici jumelé les programmes du primaire et du secondaire car le premier comporte trop peu de renseignements pour justifier la rédaction d'une grille indépendante. Nous pensons aussi que l'enseignement de l'hygiène touche de près la matière de la culture physique. Les objectifs de l'hygiène favorisent les bonnes habitudes de la santé. Quatre objectifs pertinents sont mentionnés pour les 8e, 9e et 10e années :

- Développer de saines habitudes de vie personnelle aux points de vue physique, émotif et mental.
- Faire acquérir les connaissances nécessaires à la conservation de la santé physique et mentale des écoliers.

---

* Comité catholique. Programme d'études des écoles secondaires : 1956-57-58. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. Programme d'études des écoles élémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1959.

- Faire comprendre que si la santé exige de bien soigner son corps, c'est toujours dans le but qu'il soit un meilleur serviteur de l'âme.
- Favoriser une bonne adaptation à la vie commune : scolaire, familiale et sociale (programme, 1958, p. 57).

Dans le programme de 1959, on retrouve une description détaillée d'exercices physiques en tenant compte de l'âge des enfants (p. 582 et suivantes). Aucun objectif terminal n'est mentionné.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs pour l'hygiène s'appliquent pour toutes les années du secondaire, c'est-à-dire, les 8e, 9e, 10e et 11e années. Ce sont des objectifs que l'on peut qualifier de terminaux.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

On touche ici des secteurs tant cognitifs (les connaissances nécessaires à la santé), affectifs (soigner son âme : la bienséance est étudiée dans les quatre années du cycle secondaire comme complément nécessaire aux quatre types d'hygiène), que sociaux (adaptation à la vie commune). Bien entendu, le domaine du psychomoteur est abordé en culture physique (programme, 1958, p. 56).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

L'enseignement de l'hygiène est centré sur les besoins et les intérêts de l'enfant tout en ayant une utilité sociale, à savoir, la conformité à des normes et à des règles perçues comme autant de conditions au bon fonctionnement de la société. Nous notons que le corps et l'âme sont vus comme indissociables, le premier reflétant l'autre. À ce sujet, il est dit que *«l'être humain est composé d'un corps et d'une âme unis de façon substantiel. L'homme est un esprit dans un corps, le corps exerçant son influence sur l'esprit (...)»*[1]. On aborde le corps en référence à la puberté (son développement physiologique). Le programme aborde à plusieurs reprises la notion de puberté. Par les nombreuses explications données, nous croyons que la culture physique semble de plus en plus nécessaire aux élèves. On ajoute qu'avec le temps, s'installera une heureuse coordination musculaire facilitant les exercices sportifs (programme, 1958, p. 16).

La culture physique et l'hygiène sont centrées sur le développement de l'enfant, dénotent une certaine préoccupation pour la société (voir les objectifs plus haut) et montrent une centration des objectifs sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les exercices sportifs sont encouragés avec modération et dosage progressif (programme, 1958, p. 16).

Contenu
Structure des contenus

L'ordre dans lequel l'hygiène est enseigné se structure ainsi : en 8e année, on aborde l'hygiène physique, 9e année : l'hygiène mentale, 10e année : l'éducation familiale, et 11e année : l'éducation professionnelle et civique. La 8e année touche de

---

1 Procès verbal du comité catholique, 16 février 1955, p. 144 dans dossier : idées directrices du programme 1956.

près au secteur de la culture physique. Le contenu a trait à la santé, les exercices et jeu, le fonctionnement du corps, etc.

En regard à la culture physique, il est suggéré de procéder selon un ordre déterminé : le jeu, la gymnastique, la rythmique et les jeux sportifs tout en ayant une certaine progression dans la difficulté et l'intensité des exercices.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

L'enseignement de l'hygiène se fait quotidiennement. La culture physique semble être conseillée au niveau élémentaire et être obligatoire au secondaire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Dans le cas de la culture physique, pour que la leçon porte ses fruits, le programme offre la procédure suivante :

PARTIE 1

a) Activités préliminaires : exercices d'ordre.
b) Exercices de la tête et flexion du corps en avant et en bas.
c) Exercices des bras.
d) Exercices des jambes : exercices d'équilibre, exercices abdominaux.
e) Rotation et flexion latérales du tronc.

PARTIE 2

f) Exercices d'activité générale : pratique de groupes, jeux ou sports, rondes ou danses folkloriques.
g) Exercice final et calmant.

«Une leçon de 20 à 30 minutes pour être complète, doit comprendre au moins un exercice de chacun des sept groupements mentionnés» (programme, 1959, p. 579).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

L'hygiène n'est pas facultative mais se fait de manière occasionnelle. Les activités d'apprentissage sont facultatives.

On ne dit pas clairement que la culture physique est obligatoire. Elle semble l'être pour le secteur secondaire mais pas à l'élémentaire. Ici aussi les activités d'apprentissage sont facultatives.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Le programme d'hygiène repose sur deux principes : 1) répondre aux besoins et intérêts de l'élève; et 2) chercher des applications pratiques dans la vie (programme, 1958, p. 57). Pour l'hygiène, il est proposé de faire de l'enseignement direct et journalier. Pour la culture physique, on recommande : *«la leçon doit être active, intéressante et présenter à la fois un aspect éducatif et récréatif»* (programme, 1959, p. 578).

Évaluation des apprentissages de cette matière

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Il est suggéré de faire appel à la participation des élèves aux travaux de recherches, aux leçons sous forme de discussion, à des études ou enquêtes sur leur propre façon d'agir et de se comporter (programme d'hygiène, 1958, p. 57).

L'évaluation de la culture physique est peu élaborée. Afin de bien donner la leçon, on suggère au maître de réunir des enfants de même âge physiologiquement, du moins

de même classe. Dans les classes à division multiple, il est préférable de donner la leçon pour qu'elle convienne à l'âge moyen des élèves (programme, 1959, p. 581).

B-OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audio-visuel)

Non mentionné dans le cas de l'hygiène.

Pour la gymnastique, on conseille de se reporter au Manuel de culture physique publié par le Département de l'Instruction publique en 1942.

Aucun autre matériel n'est mentionné pour l'enseignement de l'hygiène et de la culture physique.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

L'enseignement de l'hygiène se fait continuellement à l'école, dans la famille et à l'extérieur; bref, vingt-quatre heures par jour. Le manuel de la culture physique semble être la seule référence dans le domaine. On ne dit pas qu'il est obligatoire mais il est mentionné à plusieurs reprises dans les programmes.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Pour l'hygiène, on recommande simplement de s'adapter aux besoins et intérêts de l'élève et de chercher des applications pratiques dans la vie.

En ce qui concerne la culture physique, il y a une progression dans les exercices physiques tant dans la difficulté que dans l'intensité. Cette matière est combiné avec l'hygiène dans le tableau de l'emploi du temps. La durée est d'une heure par semaine de la 1e à la 7e année.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée pour le programme d'hygiène.

En culture physique trois catégories sont expliquées : d'abord le jeu, puis la rythmique et enfin les jeux sportifs. Pour chacune de ces catégories, on retrouve une explication.

Jeu : *«Le jeu est une activité naturelle à l'enfant et nécessaire à la croissance»* (programme, 1959, p. 578).

Rythmique : Le sens rythmique contribue à la formation et à l'équilibre du système nerveux et produit une détente.

Jeux sportifs : Développent les qualités du corps et certaines qualités de l'esprit telles que la loyauté, l'énergie, la persévérance et l'esprit de décision (p. 578).

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

À propos de l'hygiène, on rappelle au maître qu'il doit *«aider à bâtir la santé des écoliers par des conseils sur une alimentation saine, la nécessité de l'air pur, des exercices variés, etc.»* (programme, 1956-57-58, p. 57). Les valeurs privilégiées sont des valeurs de bonnes habitudes physiques et hygiéniques. *«C'est par la culture physique que l'on peut améliorer la santé et le maintien de nos enfants, stimuler leur croissance, développer harmonieusement leur physique et leur donner des habitudes de récréation saines et hygiéniques qu'ils conserveront toute leur vie»* (programme, 1959, p. 578).

La vie «surnaturelle» prime sur tout mais la vie naturelle ne peut être négligée car l'homme s'accomplit surnaturellement à travers sa vie naturelle. Le sens de notre existence nous est donné par la vie surnaturelle (programme du secondaire, p. 29).

En fait, les valeurs privilégiées sont chrétiennes. Le corps est tabou et n'a de valeur que dans la mesure où il est au service de l'âme et de la patrie.

Représentation de la société proposée

«Cette société est à la fois familiale, professionnelle, civile et religieuse» (programme, 1958, p. 55).

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué est avant tout un chrétien et sa vie naturelle (physique, spirituelle, mentale) est au service de sa vie surnaturelle. C'est aussi un être social qui ne peut s'épanouir que dans la société dont il reçoit secours et grâce à laquelle il peut atteindre le plein développement de sa personnalité. Ainsi, il ne peut que contribuer au bien social. L'homme éduqué est une homme libre et responsable sous le regard de Dieu : *«Être un homme, c'est savoir se gouverner soi-même»* (programme, 1958,

p. 31). En somme, il s'agit de bien se développer en tant qu'être social pour bien se développer en tant qu'être au service de Dieu (programme, 1958, p. 56).

Pour la matière qui nous occupe ici, il est intéressant de relever la citation suivante : *«(...) rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps»* (programme, 1958, p. 14).

Représentation de l'enfance

L'enfance est vue ici de façon plus positive que par le passé. On se réfère beaucoup à la psychologie - entre autres pour décrire la puberté. L'idée d'un être à corriger s'estompe quelque peu pour faire place à une vision du jeune comme être en croissance; un être qu'il faut accompagner (programme, 1958, pp. 14-16).

Représentation du rôle du professeur

On l'appelle maître de jeu. Il doit être capable d'ordonner ses exercices et d'entraîner avec méthode afin de combiner l'hygiène physique et l'hygiène mentale. Le professeur est un modèle, un «grand frère», une lumière qui éclaire le chemin à prendre. Il est éducateur et surveillant (programme,1958, p. 57).

Représentation de l'apprentissage

Une fois de plus, apprendre c'est suivre un modèle.

3- NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ces programmes sont les derniers avant les réformes majeures apportées dans la foulée de la révolution Tranquille. Ils se présentent sous une forme très systématique

et particulièrement complète. Soulignons que, contrairement à autrefois, on ne cherche plus à développer la force mais plutôt à produire une harmonie du corps de l'élève.

4.-BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1958). Programme d'études des écoles secondaires : 1956-57-58. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

Comité catholique. (1959). Programme d'études des écoles élémentaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE SECONDAIRE
1963*

1-ANALYSE DE LA MATIÈRE

A-OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Quatre buts sont élaborés dans le programme de 1963 :

- Assurer la croissance normale : activer la circulation et la respiration, renforcer les muscles, développer la coordination neuro-musculaire et prévenir ou corriger, s'il y a lieu, les défauts physiques.
- Développer l'adresse et l'agilité, le sens de l'orientation (éducation motrice), du rythme et de l'équilibre.
- Inculquer des habitudes de vie saine, hygiénique, par la pratique d'exercices d'assouplissement et de détente, de jeux, de sports individuels ou d'équipe et de danses folkloriques.
- Favoriser la formation du jugement, le goût de l'effort personnel et l'utilisation rationnelle des loisirs, former le caractère, développer la maîtrise de soi et les qualités sportives : loyauté, initiative, esprit d'équipe, etc. (programme, 1963, p. 216).

L'éducation physique doit développer chez l'adolescent la vigueur, «physique et morale», et le dynamisme ne doit, en aucun cas, faire perdre à la jeune fille sa féminité, caractérisée par la souplesse et la grâce (programme, 1963, p. 217).

---

* Comité catholique. Programme d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec. 1963.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les buts sont expliqués clairement et portent sur différents secteurs de l'apprentissage. Il s'agit d'objectifs terminaux.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les buts ont des dimensions psychomotrice (aider à la croissance du jeune et développer ses facultés corporelles), cognitive (l'utilisation «rationnelle» des loisirs), esthétique et affective (former le caractère).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur le développement de la personne et sur l'école.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les buts sont énumérés dans le programme sans mention de leur caratère obligatoire.

Contenu

Structure des contenus

Beaucoup d'exemples sont donnés et regroupés par catégorie. Le programme comprend *«les familles d'exercices et les activités spéciales, des éléments de base dont les difficultés soient* (sont) *graduées»* (p. 217). Pour les 8e et 9e années, il est précisé de favoriser les exercices de maintien et l'initiation sportive. En 10e et 11e années, les exercices sont plus avancés (combinés ou sériés) avec des activités sportives, collectives ou individuelles afin de bien les préparer à leur rôle social.

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

L'éducation physique semble obligatoire au secondaire.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Un exemple est fourni concernant les activités favorisées pour une leçon :

1) La mise en train et en ordre : échauffement de l'organisme, éveiller l'attention, etc.
2) Exercices de formation : former le corps.
3) Exercices d'application : utilisation d'un matériel, adversaire, équipe.
4) Retour au calme : détente et soins hygiéniques.

Dans le programme, on retrouve un plan-type d'exercices de formation (programme, 1963, p. 225).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les leçons sont présentées de façon détaillée sans mention du caractère obligatoire des activités.

Statégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Le programme nous révèle qu'il est important de créer une atmosphère de confiance entre professeurs et élèves pour que la discipline soit acceptée avec plaisir (programme, 1963, p. 216). Par ailleurs, on mentionne qu'un programme mensuel précis (extrait du programme d'ensemble), se doit de comprendre *«dans les "familles d'exercices" et les activité: spéciales, des éléments de base dont les difficultés soient graduées»* (programme, 1963, p. 217). Le sport doit être préparé par une éducation physique de base sinon il y a danger de surmenage.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Dans les directives méthodologiques on mentionne qu'il faut faire passer deux fois par année des épreuves d'aptitudes physiques. De plus, l'enseignant doit tenir un fichier et inscrire une appréciation au bulletin (programme, 1963, p. 216). Il s'agit du premier programme où l'on donne quelques précisions sur l'évaluation.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Utiliser des locaux hygiéniques, convenablement équipés, exiger une tenue vestimentaire appropriée et l'observance des règles d'ordre et de sécurité. Telles sont les seules recommandations au sujet du matériel (programme, 1963, p. 216).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Seule la tenue vestimentaire semble être une exigence.

2-FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'enseignement de cette matière doit respecter les structures du programme et les parties essentielles de toute leçon et de principes pédagogiques : dosage, progression, alternance et continuité.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Il n'y a pas de justification mais les éléments semblent être exigés, sans être imposés.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

On cherche le développement équilibré et complet des adolescents appelés à devenir des citoyens conscients de leurs responsabilités (programme, 1963, p. 216). L'éducation physique n'a encore ici comme but ultime que de permettre au corps d'être un sage serviteur de l'âme (programme, 1963, p. 16). Et, une âme chrétienne est disciplinée.

Représentation de la société proposée

On est toujours devant une vision «organiciste» de la société : *«chaque individu a son rôle à jouer dans la bonne marche de la société»* (programme, 1963, p. 12).

Représentation de l'homme éduqué

Devenir des citoyens conscients de leurs responsabilités. Tel est le mot d'ordre du programme. L'homme éduqué est certes un individu qui a intégré des connaissances scientifiques, cependant, celles-ci doivent être complétées par une formation humaniste - une culture générale qui affine le sens moral (programme, 1963, pp. 6-7). L'homme éduqué est une *«personnalité chrétienne, celle qui par un libre choix, pense, juge, agit avec constance et esprit de suite d'après la droite raison éclairée par la foi»* (programme, 1963, p. 11).

Représentation de l'enfance

L'enfant est un être qu'on doit former (programme, 1963, p. 17). Le discours sur l'adolescence et sa spécificité se présente sous l'angle de la psychologie : changements physiques et psychologiques et leurs diverses conséquences. La science psychologique amène une représentation qui laisse de côté l'image négative de l'enfant que l'on peut retrouver dans les programmes antérieurs.

Représentation du rôle du professeur

Nous retrouvons trois principales remarques qui s'appliquent au rôle du professeur :

1) Posséder des habiletés techniques, les qualités physiques, pédagogiques et morales qui imposent à leurs élèves le respect et l'admiration.
2) Utiliser des méthodes efficaces, variées et attrayantes, afin d'orienter leurs élèves vers une meilleure adaptation sociale.

3) Une grande liberté et beaucoup d'initiative sont accordées au professeur qui doit adapter ses leçons aux conditions locales, à l'habileté et à l'endurance de ses élèves. On le laisse libre d'organiser le contenu des exercices (programme, 1963, pp. 216-217).

Le professeur est à la fois une lumière (par son savoir), un modèle exemplaire à suivre et un ami (par sa compréhension, sa confiance et son soutient envers l'élève) (programme, 1963, pp. 30-32).

Représentation de l'apprentissage

Le programme mentionne clairement la nécessité et les bienfaits de l'éducation physique. Pour que cette matière donne de bons résultats, il faut que l'enseignement soit concret, qu'il colle au réel, que le jeune imite un modèle et que l'on fasse preuve du souci du détail. De façon générale, on cherche à developper les habitudes de travail, à éveiller la curiosité à former le jugement et à faire acquérir à l'élève l'esprit de nuance (programme, 1963, p. 11).

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme de 1963 pour les écoles secondaires est très détaillé quant à son contenu et à ses directives méthodologiques. Il faut également signaler que plusieurs éléments qu'on retrouve ici sont à la base des programmes de 1981. Par ailleurs, c'est dans ce programme que l'appellation «éducation physique» est utilisée pour la première fois pour désigner la matière dans sa totalité.

On recommande - pour des raisons d'ordre psychologique et physiologique - que l'enseignement aux filles se fasse par une femme et l'enseignement aux garçons par un homme (programme, 1963, p. 217). Pour chaque année (de la 8e à la 11e), le

programme prévoit des activités différentes. De plus, ces activités ne sont pas les mêmes pour les garçons et les filles.

4-BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique. (1963). Programme d'études des écoles secondaires. Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE
ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES
1971*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

«L'éducation physique poursuit le développement et l'épanouissement bio-psycho-social de la personnalité par l'organisation de situations de mouvement.»
«Elle vise la libre adhésion de l'éduqué aux différentes situations de mouvement afin qu'il en saisisse mieux l'intérêt et soit à même d'en provoquer durant toute sa vie.»
«Elle participe, en tant qu'acte humain, au courant de culture et de civilisation, en favorisant la transmission et l'intégration de valeurs humaines» (programme, p. 5).

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

1) *«Développer l'adresse et la rapidité d'adaptation dans les diverses tâches motrices.»*
2) *«Favoriser la socialisation et l'acquisition progressive de l'autonomie»* (programme, p. 5).

---

* Service des programmes. Programme d'études des écoles maternelles et élémentaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. 1971.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

Les objectifs proviennent de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. Il faut aussi mentionner que les auteurs nous réfèrent au document «Les principes directeurs de l'éducation physique du Québec». Par ailleurs, les objectifs s'appuient sur : 1) «Éducation physique et personnalité» d'Yvan Cliche (conférence prononcée à Québec, novembre 1969); 2) «L'importance de l'éducation motrice et psychomotrice dans la formation de l'apprenti» de Jean LeBoulch (Les cahiers scientifiques d'éducation physique, no 1, 1964); 3) «L'école élémentaire renouvelée», 1969; 4) «L'école coopérative : polyvalence et progrès continu», 1966.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Tout en étant assez larges, les objectifs sont relativement bien formulés. On retrouve des objectifs généraux et des objectifs spécifiques dont les termes cruciaux (personnalité dans le premier cas, adresse et rapidité dans le second) sont clairement définis afin de bien orienter le lecteur. Dans la formulation des objectifs, nous retrouvons deux pôles principaux : 1) l'individu et 2) la société.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les objectifs touchent les secteurs suivants : 1) la psychomotricité (l'adresse et la rapidité à développer); 2) le cognitif (saisir l'intérêt de faire de l'éducation physique et d'avoir des activités sportives); 3) l'affectif (l'intégration des valeurs humaines); 4) le social (la socialisation).

Le secteur de la psychomotricité est particulièrement bien précisé (recours à la psychologie). En outre, dans le 2e objectif spécifique, la socialisation et l'acquisition

progressive de l'autonomie sont présentées comme des facteurs essentiels d'adaptation. Ces deux facteurs sont *«étroitement liés aux progrès de l'affectivité et de l'intelligence et au développement de moyens de communication et d'expression»* (programme, p. 6).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont principalement centrés sur le développement de l'enfant. Tout est fait à son avantage.

«La détermination, tant du contenu que des modalités d'enseignement de l'éducation physique à ce niveau, doit respecter les traits caractéristiques de la personnalité de l'enfant dans ses aspects physique, intellectuel, affectif et social» (programme, p. 6).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

L'extrait qui suit laisse entendre qu'ils sont facultatifs : *«Nous recommandons aux enseignants qui désirent mettre en application le présent programme, de faire appel à des spécialistes de cette discipline et de travailler en équipe»* (programme, p. 3).

Contenu
Structure des contenus

Le document propose cinq éléments de programme :

1) Le travail en fonction d'équipements fixes.
2) Les déplacements divers.
3) L'utilisation des accessoires.
4) Le travail en fonction de rythmes variés.
5) Les situations d'opposition (programme, p. 8).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Non mentionné.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Il est mentionné dans le programme : *«L'ouvrage que nous présentons a été pensé en terme d'objectifs et d'éléments de programme; il ne contient pas de répartition d'activités et d'exercices progressifs»* (p. 3).

Cependant, chacun des cinq éléments de programme fait l'objet d'une certaine élaboration où l'on suggère quelques pistes assez vagues (programme, p. 8).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les exercices semblent relever de l'initiative de l'enseignant. Logiquement, comme il n'y a pas, à proprement parler, d'activités d'apprentissage suggérées, on en déduit que celles-ci sont facultatives. L'important étant ici de répondre, d'une façon ou d'une autre, aux objectifs du programme.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Non mentionnés.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

La formation physique de l'élève demeure très souple quant à son évaluation. *«L'évaluation de la situation d'un enfant, à l'égard de ces matières, ne peut guère faire*

l'objet que d'appréciation qualitatives de la part des maîtres» (L'école coopérative, 1966, p. 32).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière
(Manuels, guides, audio-visuel)

Le document suggère l'utilisation du Guide Pédagogique de l'enseignant de l'éducation physique.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Une partie du matériel est obligatoire et une autre est facultative (programme, p. 12).

2-FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Non mentionné.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Non mentionnée.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

L'éducation physique est perçue comme étant un outil au service de l'épanouissement de l'enfant afin de combler ses besoins.

Représentation de la société proposée

«- *industrialisée et hautement technique;*
- *progressivement plus culturelle : littérature, musique, moyens audio-visuels, etc.;*
- *pluraliste de langue et de confession religieuse (tolérance-oecuménisme);*
- *typiquement québécoise : tradition, foi, langue, folklore;*
- *influencée par le progrès scientifique sous toutes ses formes : médecine, sociologie, aéronautique, mathématique moderne, sciences de la nature, etc.»* (L'école élémentaire renouvelée, 1969, p. 78).

Représentation de l'homme éduqué

Implicitement, l'homme éduqué apparaît comme un être autonome mais sociable, capable de s'adapter à une société de plus en plus complexe.

Représentation de l'enfance

Dans L'école élémentaire renouvelée, les auteurs s'inspirent de la psychologie de Maslow. On y retrouve une vision positive de l'enfance. Le jeune est un être aux besoins multiples qui varient selon l'âge. On affirme que ce qui caractérise de façon primordiale l'enfant c'est son «activité créatrice» (p. 11). Cette caractéristique se manifeste sur différents plans : physique, affectif, moral, intellectuel, social, etc. Pour ne parler que de l'aspect physique, on relève que l'enfant de 6 à 12 ans a une activité débordante.

Ainsi, de 6 à 10 ans, on remarque un besoin de manipuler comme support au raisonnement. L'intérêt pour le jeu est très fort de 6 à 10 ans tandis que les élèves de 10 à 12 ans préfèrent les sports d'équipe.

Représentation du rôle du professeur

Le programme-cadre définit l'enseignant comme ayant les rôles d'animateur, d'éveilleur, d'adulte, de témoin, de citoyen impliqué dans sa société. Il est un guide qui doit avoir «la bonne capacité à la bonne place, au bon moment» (L'école élémentaire renouvelée, 1969, p. 53). Sa première tâche sera de diriger l'activité spontanée de l'enfant (L'école élémentaire renouvelée, 1969, p. 54).

Représentation de l'apprentissage

Dans le document L'école élémentaire renouvelée, on définit l'apprentissage selon trois éléments de l'activité élève-enseignant : l'observation, l'expérimentation et l'expression. L'accent est mis sur l'apprentissage personnel de l'élève.

3.-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme a fait l'objet d'une présentation, sous forme de projet, lors des journées d'études sur l'éducation physique, tenues par le ministère de l'Éducation les 16-17-18 mai 1968 au Congress Inn à Québec. En ce qui concerne les éléments du programme, le projet s'avère plus détaillé et descriptif que le programme officiel.

En 1972, le ministère de l'Éducation a publié une série de documents intitulés Guide d'implantation des activités de mouvements réalisés par la Direction Générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Il s'agissait de rapports à l'usage des enseignants et des spécialistes en éducation physique leur permettant de mettre en

application le programme d'études. L'orientation psychomotrice y est nettement prépondérante. Par ailleurs, on y retrouve un rappel des visions privilégiées par le Ministère au sujet de l'apprentissage, du rôle qu'y joue l'élève et de la place de l'enseignant dans ce processus.

4.- BIBLIOGRAPHIE

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1969). Didactique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. septembre 1969.

Service des programmes. (1971). Programme d'études des écoles maternelles et élémentaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Service des programmes. (1969). L'école élémentaire renouvellée. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1966). L'école coopérative : Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no 1 du ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. septembre 1966.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE
ÉCOLES SECONDAIRES
1974*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

Le programme-cadre est particulièrement «évasif» à ce sujet : «*L'objectif de notre action pédagogique (intervention de l'éducateur et organisation de la situation pédagogique) est que l'élève expérimente pleinement par la médiation de son être en mouvement, les fonctions que sollicite la pratique ludique, sportive et expressive*» (programme, p. 4).

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

La Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. Il est intéressant de préciser qu'un projet de programme scolaire en éducation physique existe à partir de 1968; mais il est impossible de déterminer dans quelle mesure celui-ci fut suivi durant l'élaboration et la rédaction du document officiel.

---

* Service des programmes. Programme d'études des écoles secondaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. 1974.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Il s'agit d'objectifs très généraux.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

La citation suivante fait très bien ressortir les secteurs touchés par les objectifs : *«L'action pédagogique de l'éducateur consiste donc à favoriser l'organisation et l'intégration des niveaux fonctionnels : biologiques, représentatifs, moteurs et socio-affectifs par l'actualisation de PROJETS ludiques, sportifs, expressifs et significatifs pour l'élève dans un programme équilibré, c'est-à-dire touchant les diverses catégories de la relation individu-environnement»* (programme, p. 4).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur le développement de l'enfant. Tout le document démontre une véritable «hantise» de l'individu (il n'est question que de lui). Le discours est très psychologisant et s'appuie sur des connaissances scientifiques.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Le degré de précision dans la formulation des objectifs ne nous permet pas de savoir s'ils sont obligatoires ou facultatifs. Cependant, on peut faire l'hypothèse que l'objectif global est obligatoire puisqu'il est tellement large, tellement vague, qu'il finit presque par se confondre avec une définition globale de l'enseignement de l'éducation physique. Toutefois, on ne prévoit pas de mécanismes pour vérifier l'observance de la finalité, ce qui la rend, dans les faits, assez facultative : ce qui peut être facultatif ici c'est le «dosage» du ludique, du sportif et de l'expressif. Les projets qui les actualisent sont laissés à la discrétion des professeurs.

Contenu

Structure des contenus

Le contenu est structuré en fonction de l'âge de l'élève (son stade de développement) et la classe-degré. Le programme s'équilibre selon les catégories suivantes : 1) soi à soi; 2) soi à autrui; 3) soi au groupe; 4) soi à la nature; 5) soi à l'objet. Des activités sont suggérées pour chaque catégorie (programme, pp. 3 et 4).

«L'élaboration des niveaux de complexité consiste en la recherche des caractéristiques propres à chaque activité ludique, sportive et expressive en correspondance avec les caractéristiques propres aux niveaux fonctionnels de l'élève en vue de permettre aux structures internes (individu) d'avoir prise sur les structures externes (environnement) par le processus assimilation-accomodation-équilibration. Dans cette optique, le niveau de complexité présentera un palier plus élevé que le niveau fonctionnel, palier identifié en terme de création d'une situation d'accomodation pondérée» (programme, p. 5).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

L'enseignant doit obligatoirement aborder les cinq catégories sur lesquelles repose le programme.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière

Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Le document fournit la liste suivante :

Soi à soi : le yoga, l'expression corporelle, la rythmique, l'athlétisme, la course, etc.
Soi à autrui : les sports de combat, le tennis, le badminton, l'escrime, la balle au mur, le ping-pong, etc.
Soi au groupe : le basket-ball, le volley-ball, le hand-ball, le soccer, le football, le hockey (sur glace et sur gazon), le ballon-balai, la crosse, le rugby, etc.

Soi à la nature : la voile, l'escalade, la natation, le canotage, l'hébertisme, le ski, etc.
Soi à l'objet : l'athlétisme (saut, lancer), la gymnastique, l'haltérophilie, le golf, le cyclisme, etc. (programme, 1974, pp. 3 et 4).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage sont facultatives.

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

D'après les auteurs, l'évolution de l'élève repose essentiellement sur l'attitude adéquate de l'enseignant et sur sa capacité à mettre en place une situation pédagogique (programme, p. 6).

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Non mentionnées.

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

On assiste à une profusion de documents servant à aider les enseignants de l'école élémentaire et secondaire à appliquer le programme d'éducation physique (série de guides d'implantation des activités, 1972).

Suite au rapport du comité de travail (février 1974), il est mentionné que les équipements publics doivent être utilisés de façon optimale.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Le matériel d'éducation physique est de plus en plus reconnu comme étant une nécessité. À plusieurs reprises, les concepteurs recommandent d'utiliser l'équipement approprié. Dans le programme lui-même il n'est fait allusion qu'à la tenue vestimentaire et aux douches : *«Le costume devra être approprié à l'activité sportive pratiquée. La douche est également obligatoire et doit être prise après chaque cours»* (programme, p. 11).

2-FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel

Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Le programme est structuré de façon à tenir compte de l'âge des élèves; plus spécifiquement, il est établi en fonction de la classe-degré. Il fournit un tableau «des niveaux fonctionnels» par groupe d'âge. Le tout repose sur trois postulats fondamentaux :

«1) Que l'individu est une structure dynamique. L'organisation et l'intégration des fonctions biologiques, représentatives, motrices et socio-affectives lui confèrent sa singularité et lui permettent de tendre à l'unité (réconcilier direction de l'organisme et direction de la réflexion).

2) Que les relations qui s'établissent entre l'individu et son environnement exercent une influence déterminante dans l'épanouissement de l'individu. Dans ces relations individu-environnement, nous retenons les catégories suivantes : soi, autrui, groupe, nature, objet.

3) Que la pratique rationnelle des activités de mouvement (jeu, sport, plein-air, expression corporelle) apporte une importante contribution au développement de l'élève, à condition que le niveau de complexité des éléments d'apprentissage (environnement) permette l'amélioration (organisation, intégration) des niveaux fonctionnels biologiques, représentatifs, moteurs et socio-affectifs du sujet par le processus assimilation-accomodation-équilibre» (programme, p. 3).

Justification des éléments prescrits dans cette matière

On justifie les éléments en référence à des auteurs tels : Piaget, Carl Rogers et Henri Wallon.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentaion des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Le programme prône des valeurs centrées sur l'individu, son épanouissement, son développement. L'influence de la «modernité» est omniprésente. Les valeurs ne sont plus religieuses mais plutôt de type «humaniste individualiste».

Représentation de la société proposée

La société se présente en somme comme un environnement auquel l'individu doit s'adapter. L'école est un des outils pouvant favoriser cette adaptation.

Représentation de l'homme éduqué

L'homme est un être de relations qui *«existe et agit dans un environnement, qu'il se définit lui-même par ses actions, qu'il se personnalise dans sa dialectique propre avec son environnement. Il se construit ainsi autant de définitions de personnalités*

qu'il y a d'hommes et aucune d'elles ne semble contenir toutes les autres» (programme, p. 2).

Un peu plus loin, les auteurs déclarent : *«L'homme est d'abord perçu comme un être de relation. Cette relation implique deux termes: l'individu et son environnement qui sont aussi marqués d'une prise de conscience graduelle; c'est-à-dire conscience de soi, de son organisme et conscience du monde, des situations vécues, des problèmes rencontrés; conscience de soi et conscience de l'univers se confondant au bout d'un long processus»* (programme, p. 2).

Représentation de l'enfance

Par le tableau des niveaux fonctionnels en page 13 du document, on voit que l'enfance est perçue comme traversée par des étapes successives correspondant à des âges précis. À chaque étape, l'enfant présente des caractéristiques spécifiques et le travail de l'éducateur ainsi que les programmes doivent en tenir compte. Une chose est certaine, il n'y a ici aucune vision négative de l'enfant, bien au contraire. On met plutôt de l'avant le respect de ses particularités.

L'enfant et l'adolescent sont, dans ce programme-cadre, des individus qui participent activement à leur éducation, à leur développement. Ils ne sont pas passifs et chacun est une individualité qui commande le respect et a droit aux outils pour assurer son plein épanouissement.

Représentation du rôle du professeur

Le programme offre une certaine idée de ce qu'est l'acte d'éduquer : *«Éduquer consisterait donc, à travers la vie culturelle, à réconcilier direction de l'organisme et direction de la réflexion»* (programme, p. 2).

L'éducateur doit faire preuve d'une grande compréhension des niveaux fonctionnels du jeune car ils représentent les points de repère de la structuration de la personnalité de l'individu (programme, p. 5).

«Le défi de l'éducateur est de concevoir des situations de mouvements dont le niveau de complexité est en accord, en terme de situations d'accomodation, avec la structure interne de l'individu. L'éducateur doit créer un milieu privilégié de confrontation des fonctions de l'adolescent selon la dialectique propre de celui-ci avec l'environnement» (programme, p. 3).

Afin de favoriser l'évolution de l'élève, l'éducateur adoptera une attitude adéquate et mettra en place une situation pédagogique appropriée. Il devra aussi favoriser la prise de conscience personnelle et la créativité de l'élève afin que ce dernier puisse évoluer.

L'attitude adéquate dans la relation pédagogique en est une d'empathie-acceptation inconditionnelle. Cette façon de faire entraîne la confiance et favorise la prise de conscience de celui qui étudie (programme, p. 8).

«Dans l'organisation de la situation pédagogique, l'éducateur doit se rappeler que le rôle de la situation pédagogique qu'il conçoit (en vue de la réalisation du «projet») est de déclencher les forces qui assurent le développement de la personne, qui accomplissent un changement pour elle. Ces forces sont principalement le besoin d'aimer, de connaître, de créer et les relations inter-personnelles. Par elles, l'individu a prise sur les structures externes. L'éducateur peut déclencher ces forces en créant une situation d'accomodation» (programme, p. 9).

De guide qu'il était, de celui qui contrôle et se pose en modèle, l'enseignant devient un «poseur de balises».

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est à l'opposé du dressage et du conditionnement. Une bonne situation d'apprentissage «exige que l'adolescent s'engage en totalité et elle doit produire une amélioration» : 1) dans l'ordre du savoir; 2) dans l'ordre du savoir-faire; 3) dans l'ordre du savoir-être.

L'apprentissage est présenté ici comme le résultat d'une expérience vécue (la racine de l'apprentissage c'est l'expérience). *«L'apprentissage est authentique, s'il est significatif pour celui qui apprend»* (programme, p. 8).

L'apprentissage implique un véritable engagement de l'enseignant et de l'élève et, par le fait même, pose le problème de la motivation. Que ce soit dans les activités de mouvement ou dans le sport, l'éducateur ne doit pas oublier que l'apprentissage est porteur, en son sein même, de la joie d'apprendre (vue comme la vraie motivation).

«Les punitions, les récompenses, les prix, les tests ne sont que des motivations très accessoires qui risquent d'engendrer l'inauthenticité en centrant l'attention du participant sur des éléments extérieurs au phénomène en cause. La compétition acharnée est à rejeter. Elle transpose dans l'activité sportive les préoccupations d'une société qui favorise l'acquisition possessive et comme telle engendre l'agressivité. Le principe de base sur lequel doit être fondée la pratique de l'éducation physique (et du sport en particulier) ne doit pas être celui de la compétition, mais celui de la relation de l'individu avec l'environnement au sens où nous l'avons entendu» (programme, p. 8).

Un apprentissage réellement efficace fera en sorte que l'environnement - les ressources matérielles et humaines - soit structuré en relation aux structures internes de l'élève. L'apprentissage est désormais un signe d'intelligence. On met l'emphase sur la participation et la motivation du jeune.

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Dans le document du ministère de l'Éducation Éducation physique, compte-rendu des journées d'étude (21-22-23 novembre 1968, Holiday Inn, Québec), nous retrouvons un projet de programme d'éducation physique de niveau secondaire, inspiré du programme des activités physiques et sportives de France (Paris, 3 mai 1967) et qui poursuit trois objectifs : 1) la maîtrise du milieu; 2) la maîtrise du corps; 3) l'amélioration des rapports avec autrui.

Le 17 mai 1968 lors des journées d'études sur l'éducation physique tenues par le ministère de l'Éducation à Québec, Jacques St-Jean (alors directeur du service d'éducation physique de la commision scolaire régionale Maisonneuve) fait remarquer que

dans le document de base (émis en octobre 1967) sur le décloisonnement des cours au secondaire, on a prévu «une seule période» pour l'éducation physique. Ce qui lui fait dire : «Encore une fois, cette discipline a été traitée, nous semble-t-il, en parent pauvre.» Ce projet ne prévoyait pas de périodes d'éducation physique à l'horaire du cinquième secondaire (p. 7 de sa conférence).

Dans la grille horaire du programme adopté, on a prévu 100 minutes d'éducation physique obligatoires par semaine. Les périodes doivent être espacées d'au moins une journée. La formation des groupes se fait sur la base de l'âge et du sexe (programme, p. 10).

Le programme prévoit l'organisation d'activités sportives de libre participation. Celles-ci constituent la deuxième phase du programme. *«Les éducateurs physiques doivent assurer la continuité de l'action éducative (équilibration du programme, niveaux fonctionnels et objectifs poursuivis) de la première phase»* (programme, p. 11). Ces activités sont pratiquées en dehors de l'horaire des cours et peuvent prendre deux formes distinctes : 1) intramurale; 2) interscolaire.

Il faut également signaler l'apparition d'émissions pour les élèves de 6 à 12 ans, comme par exemple : «Émission Plein-Air pour les 9 à 12 ans» suivie d'un document d'accompagnement pour l'enseignant.

En 1973, à l'occasion du discours de la rentrée, le ministre de l'Éducation fait de l'«éducation physique et sport scolaire» une priorité.

En février 1974, un groupe de travail est mis sur pied avec mandat de «proposer un plan de développement du sport scolaire et de l'éducation physique aux niveaux élémentaire et secondaire dans la perspective d'un développement prioritaire au niveau élémentaire.»

En mai 1975, le rapport est déposé à l'Assemblée nationale. L'éducation physique est au rang des priorités. Le rapport détermine les orientations sans faire de recommandations spéciales. De plus, on mentionne qu'il y a trois raisons pour que ce secteur soit rehaussé : 1) les activités physiques contribuent à l'amélioration du climat dans l'école; 2) L'existence d'équipements mis en place depuis quelques années; 3) La tenue des Jeux Olympiques à Montréal en 1976 (rapport 1974).

4-BIBLIOGRAPHIE

Comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire. (1974). Rapport. Annexe A. Rapport présenté au sous-ministre adjoint, président du groupe de travail ministériel sur l'éducation physique et le sport en milieu scolaire. Québec. 14 février 1974.

Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1972). Guide d'implantation des activités de mouvements. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1976). Informeq. numéro de novembre. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1976). Informeq. numéros de janvier et février. Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1971). Index des programmes officiels pour l'année 1970-1973. Bulletin officiel. 1ère année. no 14-15. Québec.

Service des programmes. (1974). Programme d'études des écoles secondaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE (primaire)
1981*

1-ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

L'objectif global du programme est le suivant : développer la personnalité de l'individu en tant que totalité agissante. La personne est à la fois, un corps, une intelligence, une affectivité tout en présentant une dimension sociale.

On retrouve trois niveaux d'objectifs pour l'éducation physique : les objectifs généraux, les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires. L'ensemble des objectifs est présenté en fonction de quatre composantes : 1) des catégories d'actions; 2) des champs d'interventions; 3) des thèmes; et 4) des objets d'études. Les objectifs terminaux et intermédiaires des deux cycles font partie des objets d'études.

Pour le premier cycle, on retrouve les huit thèmes suivants : locomotion, manipulation, coopération, opposition, coopération et opposition, expression, mobilité et effort physique. Il y a huit objectifs généraux, soit un pour chacun des thèmes, seize objets d'études, seize objectifs terminaux et quatre-vingt-quinze objectifs intermédiaires (facultatifs).

Pour le deuxième cycle, ce sont les mêmes thèmes qu'au premier cycle seulement l'importance accordée à chacun des thèmes peut varier. On retrouve également huit objectifs généraux, dix-neuf objets d'études, dix-huit objectifs terminaux et quatre-vingt-quatorze objectifs intermédiaires (facultatifs).

---

* Direction des programmes. Service du primaire. Programme d'études : Primaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. 1981.

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

La Direction des programmes, service du primaire, Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec. De plus, le nouveau programme d'éducation physique tient compte, entre autres, des idées émises dans le «Rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire», des avis des enseignants, ceux des conseillers pédagogiques, des universitaires et de la Fédération du sport scolaire au Québec.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Leur précision atteint un degré jamais égalé auparavant. Il y a d'abord un objectif global qui se veut l'expression de l'intention dominante du programme d'éducation physique. On retrouve ensuite les objectifs généraux qui donnent les objectifs éducatifs poursuivis dans chacun des deux cycles du primaire. Ceux-ci débouchent sur des objectifs terminaux dont l'énoncé spécifie les changements attendus chez l'élève à la fin de chaque cycle. Finalement, on retrouve les objectifs intermédiaires qui fournissent une description des comportements et résultats d'apprentissage pouvant mener à la réussite des objectifs terminaux. Les objectifs intermédiaires représentent en quelque sorte le contenu notionnel du programme.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les secteurs concernés sont les ressources physiques (développement du corps), cognitives (les éléments de connaissance et de perception) et affectives (la perception de soi et des autres). L'objectif global identifié plus haut le laisse clairement entendre.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La matière de l'éducation physique est centrée sur le développement de la personne dans sa totalité : *«la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale»* (programme, 1981, p. 3). Également, les objectifs tiennent compte de l'école puisque le programme du primaire est conçu de façon à s'enchaîner avec celui du secondaire : *«En effet, le cadre de référence qui sert de base à la rédaction du programme du primaire est identique à celui du secondaire. De plus, les objectifs respectifs de chacun des programmes sont rédigés à partir de la même conception de l'éducation physique et de l'apprentissage. Cette préoccupation constante des secteurs primaire et secondaire d'inscrire leur programme dans une démarche commune permet d'assurer une continuité dans l'enseignement. Ainsi, l'élève qui termine ses études primaires peut poursuivre là où il est rendu dans son développement»* (programme, 1981, p. 3).

Tout comme ils se préoccupent de la société : *«(...) L'éducation physique immerge le jeune dans le monde physique et social et favorise chez lui le développement de qualités nécessaires à une participation dynamique à la vie de sa collectivité»* (programme, 1981, p. 3).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les objectifs généraux et terminaux ont un caractère obligatoire tandis que les objectifs intermédiaires sont proposés à l'enseignant.

Contenu
Structure des contenus

Le contenu du programme éducation physique est divisé en quatre grandes parties. La partie 1 définit les buts de l'éducation physique, la partie 2 concerne l'apprentissage de cette matière avec quelques informations additionnelles pour l'enseignant afin de

l'aider à bien comprendre le contenu , les objectifs et les activités. La partie 3 touche à l'évaluation des apprentissages (différentes évaluations sont fournies). Et la partie 4 donne les dernières recommandations d'usage accompagnée d'une bibliographie.

Le contenu propre à la matière éducation physique est subdivisé en trois catégories. La première catégorie regroupe *«Les actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps.»* La deuxième catégorie touche *«aux actions pour l'exécution desquelles la personne a des relations avec l'environnement physique et cherche à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets.»* La dernière catégorie englobe *«les actions pour l'exécution desquelles la personne au contact des autres cherche non seulement à maîtriser son corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets, mais surtout à exploiter ses possibilités de communication»* (programme, 1981, p. 11).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Les trois catégories servent de base au choix du contenu de l'apprentissage.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Plusieurs activités d'apprentissage sont favorisées. Elles sont regroupées sous huit thèmes (s'opérationnalisant en différents objets d'études), lesquels s'inscrivent à l'intérieur de trois champs d'interventions (renvoyant à trois catégories d'actions) :

1) 1er champ d'intervention : Conscience et maîtrise du corps;
   Thèmes : mobilité et effort physique; quatre activités sont énumérées.
2) 2e champ d'intervention : Conscience, ajustement et maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets;
   Thèmes : locomotion et manipulation; six activités proposées.
3) 3e champ d'intervention : Conscience, ajustement, maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets et exploitation des possibilités de communication;

Thèmes : coopération, opposition, coopération et opposition et expression; dix-sept activités suggérées (programme, 1981, pp. 24-27).

Les activités (moyens d'action) sont données à titre indicatif et ne sont donc pas obligatoires.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Dans le programme il est mentionné que les activités *«sont considérées sous l'angle de leur richesse éducative et non par rapport à leur contenu technique comme tel»* (programme, 1981, p. 30).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière

Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Ici le terme utilisé est plutôt sensibilisation de l'enseignant que stratégie d'enseignement. On énumère dix facteurs qui aident l'élève dans l'apprentissage de cette matière :

1) *«L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage l'élève à être actif.»*
2) *«L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel l'enfant se sent motivé.»*
3) *«L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage la découverte.»*
4) *«L'apprentissage est facilité par un contexte qui respecte l'individualité de l'élève.»*
5) *«L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel la divergence d'idées est considérée comme bonne et désirable.»*
6) *«L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel on reconnaît à l'élève le droit de faire des erreurs.»*
7) *«L'apprentissage est facilité par un contexte dans lequel l'incertitude est tolérée.»*
8) *«L'apprentissage est facilité par un contexte qui encourage la communication.»*
9) *«L'apprentissage est facilité par un contexte où l'élève est encouragé à mettre sa confiance autant en lui-même qu'en des sources extérieures.»*

10) *«L'apprentissage est facilité par un contexte qui permet la confrontation»* (programme, 1981, pp. 17-18).

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

L'évaluation est d'abord considérée comme étant au service de l'enfant. Elle s'inscrit dans une démarche éducative visant l'évolution des apprentissages de l'élève. C'est une évaluation pédagogique qui sert essentiellement à déterminer le niveau d'atteinte des objectifs éducatifs par les jeunes (programme, 1981, p. 75).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Chaque école primaire doit disposer, en quantité suffisante, du matériel requis pour répondre aux besoins du nombre maximum d'élèves prévus par le ratio maître-élève. Des catalogues[1] sont mis à la disposition des commissions scolaires pour l'achat de matériel didactique.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Le ministère a produit un catalogue à la disposition des commissions scolaires. Ces outils pédagogiques semblent être facultatifs mais on ajoute que le matériel pédagogi-

---

1 Ministère de l'Éducation. Catalogue provincial. Direction générale de l'administration. Service de la normalisation. Direction de l'équipement. Avril et octobre 1980.

que a été révisé en fonction du programme. De plus, un guide est à la disposition des enseignants (guide pédagogique).

2-FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

L'organisation de cette matière se fait de manière graduelle et concrète. Les exercices sont appropriés aux deux cycles et tiennent compte de l'âge des enfants.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Chaque élément prescrit est en fonction du thème et des objets d'études.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentations des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

L'ensemble du programme d'éducation physique est complémentaire et collabore avec les autres programmes. On mentionne que *«l'éducation se préoccupe de façon concrète et systématique des relations interpersonnelles en recherchant l'amélioration de la communication avec les autres à travers les gestes, les attitudes et les symboles.»*

Suite au régime pédagogique, il est dit que cette matière doit *«favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société»* (Règlement concernant le régime pédagogique, 1981, p. 569).

Les valeurs privilégiées dans le programme sont les suivantes :

- réalisation personnelle et sociale à travers l'action;
- respect de son corps;

- sens de ses responsabilités envers son développement physique;
- engagement vis-à-vis son bien-être et ses loisirs;
- participation active et dilettante à l'activité physique (programme, 1981, p. 8).

Représentation de la société proposée

Les programmes en général et aussi celui de l'éducation physique permettent *«aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen»* (programme, 1981, p. 3). Ainsi, l'on cherche une intégration adéquate de l'individu à la société. Cette dernière est présentée comme démocratique et en progrès. Ses caractéristiques marquantes sont d'être industrialisée, d'offrir aux travailleurs à la fois des horaires flexibles et moins longues et de faire une place importante aux loisirs. En somme, le document donne une vision tout à fait positive de la société.

Représentation de l'homme éduqué

«Grâce à l'éducation, la personne est amenée à apprécier le beau, à aimer, à communiquer et à porter des jugements critiques. Elle est reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérence, son sens de l'intériorité, son esprit d'équipe, son respect de l'environnement, son sens de l'effort et son respect de la vie» (programme, 1981, p. 8).

Représentation de l'enfance

La vision que l'on a de l'enfance est particulièrement positive. L'enfant y est dépeint comme un individu avec une personnalité propre et un rythme d'apprentissage distinct. C'est *« un être créateur, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur et apte à vivre en rapport étroit avec la collectivité»* (programme, 1981, p. 8). Pour sa part, le Guide pédagogique (1983) qui suivit le programme donne une représentation simi-

laire : *«un être actif, doué d'une activité personnelle et véritable, appelé à se prendre en charge et à déployer ses ressources internes pour résoudre divers problèmes à partir de situations de plus en plus complexes»* (p. 43).

«L'élève doit adapter ses comportements et ses attitudes aux particularités des situations vécues. L'éducation physique immerge le jeune dans le monde physique et social et favorise chez lui le développement de qualités nécessaires à une participation dynamique à la vie de sa collectivité» (programme, 1981, p. 3).

Représentation du rôle du professeur

Le programme de 1981 est nettement différent de celui des programmes-cadres. L'enseignant du primaire durant les années 1970 était isolé compte tenu de l'importante proportion de généralistes oeuvrant au premier cycle. Cependant, il bénéficiait d'une très grande marge de manoeuvre ce qui lui laissait beaucoup d'initiatives et faisait donc appel à son autonomie. Le programme de 1981 se veut plus rigoureux, mieux défini, ce qui diminue d'autant l'autonomie des enseignants en éducation physique. Le Ministère demande aux commissions scolaires *«d'accorder le maximum de temps et d'énergie à l'implantation du programme»* (programme, 1981, p. 83) car l'éducation physique n'est plus le parent pauvre des matières d'enseignement. Ainsi, une grande place est accordée aux enseignants d'éducation physique voulant se perfectionner et demandant de l'aide pour une bonne compréhension du programme. Par là, on constate que l'éducateur a bel et bien perdu une part de sa liberté car il est non plus invité à être une sorte de «locomotive» mais plutôt à se «recycler» afin de se tenir à jour et de bien comprendre le programme (façon plus ou moins détourné de souligner ses lacunes et d'affirmer que c'est le programme qui, en dernière analyse, détermine tout et non plus le professeur comme dans les programmes-cadres).

En ce qui concerne son rôle à proprement parler, l'enseignant est un catalyseur, un faciliteur et un agent intégrateur (Guide Pédagogique, p. 16).

Représentation de l'apprentissage

«L'éducation physique participe avec les autres disciplines à un travail d'approfondissement de la compréhension de l'univers» (programme, 1981, p. 3).

«L'école Québécoise propose une conception humaniste de l'éducation physique. Elle veut que la personne soit consciente de ses racines, recherche les valeurs humaines les plus élevées, se soucie de son bien-être, de sa propre dignité et soit respecteuse de la dignité des autres» (programme, 1981, p. 8).

Dans le Guide pédagogique, on précise que *«l'élève est le premier artisan de sa formation»* (1981, p. 8).

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le programme actuel tient compte des recommandations du Rapport d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire (1974). Le programme de 1981 a une plus grande précision dans ses contenus. Les élèves du primaire ont deux heures obligatoires d'éducation physique par semaine.

4-BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du primaire. (1981). Programme d'études : Primaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1983). Guide pédagogique : primaire, éducation physique, premier et second cycles. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Décret no 551-81. 25 février 1981.

Ministère de l'Éducation. (1981). Informeq. numéro spécial. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1979). L'École Québécoise : Énoncé de politique et plan d'action. Gouvernement du Québec.

GRILLE D'ANALYSE SPÉCIFIQUE
PROGRAMME D'ÉDUCATION PHYSIQUE (secondaire)
1981*

1- ANALYSE DE LA MATIÈRE

A- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés par cette matière

«L'éducation physique est une discipline qui a pour but le développement de la personne en tant que totalité agissante» (programme, 1981, p. 7).

Le programme cherche à :

- amener l'élève à vivre différents types de relations avec les autres;
- développer des comportements et des attitudes adaptés aux particularités des diverses situations vécues;
- introduire au monde social et favoriser le développement d'outils nécessaires à une participation dynamique à la vie de sa collectivité (programme, 1981, p. 7).

Tout en respectant l'individualité et l'ensemble des composantes de la personnalité et ayant comme mandat de participer pleinement au développpement de la personnalité, l'éducation physique cherche *«à procurer à l'adolescent une formation adaptée à ses besoins personnels et conforme aux attentes de la société québécoise»* (programme, 1981, p. 27).

L'éducation physique au secondaire poursuit dix intentions éducatives que l'on retrouve en page 27 du document :

---

* Direction des programmes. Service du secondaire. Programme d'études : Secondaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. 1981.

- *Favoriser chez l'adolescent l'acceptation et l'affirmation de soi, lui permettant de relever les défis que lui posent les conditions variées de l'environnement dans la pratique de l'activité physique;*
- *Rendre l'adolescent conscient de la complémentarité des actions et des rôles de chacun dans les activités physiques collectives, tant en ce qui concerne des adversaires (opposition) que des partenaires (coopération);*
- *Faciliter à l'adolescent, l'enrichissement de la gamme des gestes qu'il peut exécuter, de façon à ce qu'il puisse se déplacer avec aisance dans des contextes multiples, utiliser avec profit divers objets et outils, et développer ses possibilités d'expression et de communication dans l'activité physique;*
- *Encourager l'adolescent à rechercher un état optimal de condition physique;*
- *Assurer le développement d'habitudes de santé et de bien-être permettant à l'adolescent d'assumer seul ses responsabilités face à son activité physique;*
- *Préparer l'adolescent à choisir ses activités de loisir en fonction de ses goûts, de ses intérêts et des possibilités du milieu;*
- *Faciliter à l'adolescent l'acquisition de connaissances relatives aux structures de son moi, à ses qualités personnelles, à ses possibilités et à ses limites, à l'environnement et à ses composantes, aux comportements à adopter lors de la pratique d'activités physiques;*
- *Encourager l'adolescent à manifester ses intérêts, à développer ses goûts et à persévérer dans ses engagements personnels ou collectifs lors de la pratique d'activités physiques;*
- *Amener l'adolescent à faire preuve d'une disposition favorable vis-à-vis de la pratique active et dilettante des activités physiques pour le seul plaisir qu'elles comportent;*
- *Amener l'adolescent à réfléchir sur les conséquences de ses actions et à établir des liens entre son expérience et les connaissances physiques ou biologiques qu'il étudie.*

Provenance des objectifs de cette matière
(Sources)

La Direction des programmes, service du secondaire, Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec. Par ailleurs, le nouveau programme tient compte, entre autres, du document L'École québécoise , du Rapport de 1974, des enseignants, des conseillers pédagogiques, des universitaires et de la Fédération du Sport Scolaire du Québec. On mentionne qu'il tient surtout compte des attentes constatées dans les divers milieux consultés sur la version préliminaire mise à l'essai en 1978-79.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs du programme d'éducation physique au secondaire sont élaborés en fonction de huit thèmes principaux : 1) la mobilité; 2) l'effort physique; 3) la locomotion; 4) la manipulation; 5) la coopération; 6) l'opposition; 7) la coopération et l'opposition; et 8) l'expression. Pour le premier cycle du secondaire, on définit huit objectifs généraux (les grands thèmes à l'étude), seize objectifs terminaux (ce qu'on attend de l'élève pour qu'il puisse atteindre les objectifs généraux) et de nombreux objectifs intermédiaires (qui permettent à l'élève d'accomplir les tâches spécifiques en vue d'assimiler les objectifs terminaux dont ils sont tirés). Le deuxième cycle est composé des mêmes thèmes et contient aussi huit objectifs généraux, dix-neuf objectifs terminaux et de nombreux objectifs intermédiaires. En tout, vingt-trois objets d'étude sont inclus dans les objectifs d'apprentissage. On constate à quel point le document est précis dans sa formulation.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Comme l'éducation physique est une matière d'enseignement qui a pour but de développer l'individu en tant que «totalité agissante», les secteurs touchés sont le

cognitif (la personne est intelligence), le psychomoteur (la personne est corps), l'affectif (la personne est affectivité), le social (la personne vit en société).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Le programme est à la fois centré sur le développement de la personne, sur la société (permettre une saine adaptation et une bonne insertion du jeune dans sa collectivité en lui assurant une socialisation positive) et sur l'école (la matière est organisée en fonction de ce que l'élève a vu au primaire et chaque année du secondaire est en continuité avec le contenu de l'année précédente).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les objectifs terminaux sont obligatoires tandis que les objectifs intermédiaires sont suggérés à l'enseignant.

Contenu
Structure des contenus

Le programme est divisé en trois parties (types de relation) : 1) Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec elle-même et cherche à maîtriser son corps (environnement intérieur); 2) Actions pour l'exécution desquelles la personne est en relation avec divers types d'espaces et d'objets et cherche à maîtriser son corps dans ses déplacements et dans la manipulation d'objets (environnement physique); 3) Actions pour l'exécution desquelles la personne, au contact des autres, cherche non seulement à maîtriser son corps dans ses déplacements et dans la manipulation d'objets mais surtout à exploiter ses possibilités de communication (environnement social) (programme, 1981, p. 17 et p. 39). Le contenu d'apprentissage est le suivant : chaque type de relation renvoit à un champ d'intervention qui se divise en thèmes, lesquels se concrétisent en objets d'études pour en arriver aux moyens d'action (activités).

Caractère obligatoire ou facultatif des sous-matières

Les sous-matières sont facultatives. Toutefois, il est important de noter que les trois types de relations (mentionnés plus haut) sont distincts quoiqu'ils s'interpénètrent les uns les autres. Leur distinction s'explique *«en raison des modalités différentes des relations que la personne entretient dans différentes conditions de l'environnement»* (p. 18). Quant à leur interpénétration, elle est due à *«l'intégration globale des actions classées dans chacune de ces trois catégories»* (p. 18). Ces catégories (ou types de relations) servent de base au choix du contenu de l'apprentissage.

Activités d'apprentissage spécifiques à cette matière
Activités d'apprentissage favorisées en regard de cette matière

Trois catégories divisent les activités d'apprentissage :

1) 1er champ d'intervention : Conscience et maîtrise du corps;
   Thèmes : mobilité et effort physique; on retrouve plusieurs activités reliées à ces thèmes.
2) 2e champ d'intervention : Ajustement et maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets;
   Thèmes : locomotion et la manipulation; il y a différentes activités suggérées.
3) 3e champ d'intervention : Conscience, ajustement, maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets et exploitation des possibilités de communication;
   Thèmes : coopération, opposition; coopération et opposition, expression; ici aussi nous avons plusieurs activités suggérées (programme, 1981, pp. 33-39).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

En regard de la conception de l'apprentissage, il est dit que : *«les auteurs du programme ont une vision qui semble la plus compatible avec la conception qu'ils se font de l'homme, de son développement et de la façon dont l'adolescent s'approprie la*

matière. Toute liberté est en outre laissée aux enseignants d'adopter ou non la même position» (programme, 1981, p. 23).

Stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière
Types de stratégies d'enseignement privilégiées en regard de cette matière

Divers éléments sont énumérés afin d'aider l'enseignant dans sa tâche. À titre d'exemple, on dit que *«l'apprentissage est facilité dans un contexte qui encourage la découverte»* (programme, 1981, p. 25). On parle plutôt d'intentions éducatives que de stratégies.

Évaluation des apprentissages de cette matière
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées et spécifiques à cette matière (Sortes, périodes, etc.)

Le ministère s'est doté d'une politique précise en matière d'évaluation pédagogique. C'est une évaluation qui suit les apprentissages des élèves. L'enseignant peut utiliser l'évaluation formative ou sommative : *«Certains choix ont été faits quant aux instruments ou outils à privilégier pour ces deux types d'évaluation : la fiche d'observation pour les fins de l'évaluation formative et la feuille de route pour les fins de l'évaluation sommative»* (programme, 1981, p. 79).

B- OBJETS MATÉRIELS

Matériel d'appoint pour l'enseignement de cette matière
Matériel nécessaire pour l'enseignement de cette matière (Manuels, guides, audio-visuel)

Un guide pédagogique accompagne le programme d'éducation physique.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Le guide est un document de référence et un aide pour les enseignants.

2- FONDEMENTS DE CETTE MATIÈRE AU PROGRAMME

Rationnel
Principe d'organisation de cette matière
(Simple au complexe, concret à l'abstrait, etc.)

Les exercices tiennent compte du changement physique qui s'opère chez l'adolescent du secondaire. Les exercices sont graduels et concrets.

Justification des éléments prescrits dans cette matière

Les éléments prescrits suivent le thème général et les objets d'études.

Représentations qui façonnent l'idéologie de cette matière
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Tout comme l'histoire et l'enseignement moral et religieux, l'éducation physique a *«pour but de préparer le jeune à assumer sa vie sociale et à prendre progressivement conscience de son identité»* (programme, 1981, p. 8).

Cette matière scolaire est un mode d'expression de l'être. *«Son originalité consiste en quelque sorte à engager l'adolescent dans l'univers du mouvement en exploitant de façon optimale ses possibilités d'exécution de gestes et en s'intéressant directement au développement de son organisme»* (programme, 1981, p. 8).

L'éducation physique est ici en association avec les autres matières enseignées (liens quasi organiques); il s'agit d'une «coopération pluridisciplinaire».

En somme, le programme privilégie les valeurs suivantes :

- la réalisation personnelle et sociale à travers l'action;
- le respect de son propre corps;
- le sens de ses responsabilités envers son développement physique;
- l'engagement vis-à-vis son bien-être et ses loisirs;
- la participation physique active et dilettante à l'activité physique (programme, 1981, p. 15).

Représentation de la société proposée

On parle ici d'une société démocratique, industrielle, où l'homme est sédentaire et travaille moins qu'autrefois et peut mieux s'adonner à ses loisirs.

Représentation de l'homme éduqué

Un humaniste : *«une personne profondément enracinée dans son milieu et engagée dans la poursuite des valeurs humaines les plus élevées, une personne à la recherche permanente de son bien-être physique et mental, consciente de ses propres valeurs et respectueuse de la dignité des autres»* (programme, 1981, p. 14).

Le programme en général et l'éducation physique en particulier cherchent à développer un *«être multidimensionnel, créateur, aspirant à l'autonomie, à la liberté, au bonheur, vivant en rapport étroit avec sa collectivité; cette personne sera capable, en outre, d'apprécier le beau, d'aimer, de communiquer et de porter des jugements critiques. Elle pourra aussi être reconnue pour son sens de la démocratie, son goût du patrimoine, sa discipline, sa persévérance, son sens de l'intériorité et son respect de la vie»* (programme, 1981, p. 14).

Représentation de l'enfance

Le programme définit très bien les changements physiologiques et psychologique vécus par l'adolescent : rapidité de changements corporels, attentes sociales, insécurité

affective, etc. Le jeune est un être de besoins : 1) image de soi favorable (besoins psychologiques); 2) mouvement (besoins physiques); 3) s'adapter à son environnement physique (besoins intellectuels); 4) établissement de liens avec les autres (besoins sociaux). L'adolescent est un être différent de l'enfant, un être de changements. À cet égard l'importance de l'éducation physique est telle que le programme dit *«plus le corps est sain, svelte, fort et élégant, plus il est conforme aux normes culturelles et moindres seront les tensions du changement»* (programme, 1981, p. 15).

Représentation du rôle du professeur

Le professeur c'est la personne *«qui doit respecter les processus d'apprentissage de l'élève par la présentation de diverses situations adaptées à ses caractéristiques et à ses besoins. Ses rôles de catalyseur, de faciliteur et d'agent qui favorise l'intégration de l'expérience le conduisent à intervenir de façon circonstanciée en mettant l'emphase sur le rôle qui est le plus approprié à l'étape de la démarche pédagogique»* (Guide pédagogique, p. 43).

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est basé sur l'expérience, laquelle permet la recherche qui aboutit à la découverte (programme, 1981, p. 24). L'élève est l'acteur principal de ce processus.

La matière éducation physique devient très importante; quatre grandes intentions éducatives représentent cette discipline : 1) avoir des activités de mouvement intégrées à l'horaire; 2) des cours obligatoires; 3) des cours optionnels; et 4) des activités parascolaires (programme, 1981, pp. 24-26).

3-NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Les deux programmes - du primaire et du secondaire - montrent une conception humaniste de l'enseignement et de l'homme. Cette vision s'accompagne d'une tendance «personnaliste» qui cherche une intégration harmonieuse des données scientifiques modernes et des valeurs primordiales de l'humanisme traditionnel.

L'éducation physique au secondaire est une matière obligatoire qui occupe une place aussi importante que les autres disciplines à l'exception du français, des mathématiques et de l'anglais. Avec l'Information scolaire et professionnelle, elle forme un bloc de trois périodes de 50 minutes pour un total de 150 minutes par semaine.

4-BIBLIOGRAPHIE

Direction des programmes. Service du secondaire. (1981). Programme d'études : Secondaire, éducation physique. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1983). Guide pédagogique : secondaire, éducation physique, premier et second cycles. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

Direction générale du développement pédagogique. (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Décret no 551-81. 25 février 1981.

Ministère de l'Éducation. (1981). Informeq. numéro spécial. Québec.

Ministère de l'Éducation. (1979). L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action. Gouvernement du Québec.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 13,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation (Assogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? A quel niveau? A quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberte & Robert) (296 p.) ☐

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberte & Robert) (521 p.) ☐

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberte & Care) (410 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep l selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 25,00$ ☐

L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail. Désirant savoir comment les jeunes vivent l'intégration dans l'organisation et comment ils vont donner du sens aux multiples attentes des acteurs avec qui ils interagissent régulièrement, notre recherche fondamentalement exploratoire fut conduite selon une approche qualitative; concrètement, nous avons observé et interviewé en profondeur des novices, leurs collègues et leurs patrons. C'est à l'aide de la technique de recherche dite de comparaison constante des données pour de multiples lieux de recherche (Glaser et Strauss) que les processus émergents ont été découverts. Ces processus (production de clientèle et construction de réputation) permettent de comprendre comment les jeunes réussissent à donner sens à leur insertion professionnelle dans un contexte social et technologique où prédomine l'idéologie du service personnel dont la rationalité économique favorise l'apprentissage d'habiletés sociales stratégiques et marchandes.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (325 p.) 25,00$ ☐

L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne'87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative inspirée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. Cette recherche a permis de faire émerger une théorie de l'insertion professionnelle mettant en évidence le phénomène de la quête d'une identité professionnelle comme une dimension centrale du processus de l'insertion professionnelle.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (2e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambrosse & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 25,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1992
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours (Gauthier, Bélisle, Tardif) (364 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1993
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours (Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Relance–Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. À partir d'une grille d'analyse du curriculum comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, etc.), les auteurs ont étudié d'abord chacun des programmes officiels pour ensuite les comparer afin d'en dégager les grandes tendances évolutives. Comme il existe encore peu d'études sur la question, cette recherche permettra de combler un vide important en jetant un éclairage sur l'évolution des idées concernant l'enseignement de l'éducation physique au Québec.

Stéphane Martineau est anthropologue et assistant de recherche pour le groupe GEREQ. Clermont Gauthier et Maurice Tardif sont professeurs au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.